الإهداء

اهدي هذا الجهد الذي افتخر به إلى روح الوالد رحمة ا عليه والى الوالدة العزيزة التي غرست فيا المبادئ والقيم التي اعتز بها والى الأخوة والأخوات شكرا وعرفانا والى محبي العلم.

إبراهيم صبري الوحوش

الشكر والتقدير

بداية الشكر سبحانه وتعالى على نعمه وفضله، وأتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى كل من ساهم أو بذل جهدا في مساعدتي على انجاز هذا العمل وعلى رأسهم الدكتور الفاضل محمد الزيودي الذي لم يبخل بملاحظاته وأفكاره التي لها دور في أثراء هذه الرسالة فله مني كل الشكر والتقدير.

وكذلك أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين كانت ملاحظاتهم محل تقدير واهتمام.

إبراهيم صبري الوحوش

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة

إبراهيم صبري الوحوش

جامعة مؤتة، 2007

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي في تغيير اتجاهات الطلبة العاديين نحو إقرانهم ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة. وقد تألفت عينة الدراسة من (40)طالبا وطالبة تم اختيارهم وتوزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتم تطبيق برنامج إرشادي مكون من (12) جلسة على أفراد المجموعة التجريبية. وتم استخدام مقياس الاتجاهات على أفراد مجموعتي الدراسة كاختبار قبلي وبعدي . وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء أفراد المجموعتين على المقياس القبلي. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد المجموعتين على المقياس البعدي حيث كانت اتجاهات المجموعة التجريبية والتي تعرضت للبرنامج الإرشادي أفضل من أداء المجموعة الضابطة. بالإضافة إلى ما سبق أشارت النتائج إلى عدم وجد فروق داله في اتجاهات الطلبة العاديين نحو إقرانهم في القياس البعدي والتتبعي بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي. وبعد ذلك تم مناقشة النتائج وتقديم التوصيات المناسبة.

Abstract

The Extent of the effectiveness of a counseling program in modifying the attitudes of students without learning disability towards learning disabled peers in Al-Tafila Distric

Ibrahim Whoosh

Mu'tah University.2007

The study investigated the effectiveness of a counseling program in modifying the attitudes of normal students towards learning disabled peers in Al-Tafila District. 40 students without learning disability were selected and assigned randomly into groups: experimental and control. An experimental design was used, where the experimental group was exposed to 12 sessions. The attitudes scale was administrated to both groups as pre- and post test exposure condition. Results of t-set revealed no significant differences between the two groups on the pre-exposure measure. The results indicated that there was a significant difference in the students' without learning disability attitudes towards their peers with learning disability as a result of exposure to counseling program. The results also indicated there was no significant difference after one month of finishing of the counseling program. The current study, recommends expanding research in this filed and looking for other related variables.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1. 1 المقدمة:

يتفق معظم علماء النفس أن مجال صعوبات التعلم من المجالات التـي كـان إيقاع التطور فيها مطردا ومتعاظما خلال النصف الثاني من هذا القرن. وقد واكـب ظهور هذا المجال وإيقاع تطوره التوجهات المتعلقة بحقوق الإنسان والتـي حملـت لواءها كافـة المنظمات الحكوميـة وغير الحكوميـة في الولايات المتحدة الأمريكية (Lerner,2000).

ويعتبر موضوع التربية الخاصة (Special Education) من الموضـوعات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس، إذ تعـود البـدايات العلميـة المنظمـة لهـذا الموضوع إلى النصف الثاني من القرن الماضي، ويجمع موضوع التربية الخاصـة بين عدد من العلوم إذ تمتد جذوره إلى ميادين علم النفس والتربية وعلـم الاجتمـاع والقانون والطب (الزيات، 1998، الروسان، 2003).

وتصف أدبيات التربية الخاصة صـعوبات الـتعلم (Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية محيرة. فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قـدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصا رائعة بالرغم من أنهـم لا يستطيعون الكتابة. وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة. وهم يبدون عاديين تماما وأذكياء ليس في مظهـرهم أي شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين. إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون مـن صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة. فبعـضهم لا يـستطيع تعلـم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطـاء متكـررة، ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات. ويصف المعلمون هؤلاء الأطفال بأنهم أطفال يصعب تعليمهم وإنهم ليسو كغيرهم من الأطفال فلديهم حاجات خاصة وإنهـم غير قادرين على النجاح في الصفوف العادية التي يتعلم فيها الأطفال الآخرون بشكل معقول. ولان هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون فـي تعلـم

مهارات أخرى فان لديهم تباينا في القدرات التعليمية، وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات الـتعلم هو التفاوت بين الأداء والقابليـة (الزيـات، 1998؛ الخطيـب والحديـدي، 2003؛ البطاينة، الرشدان، السبايلة والخطاطبة، 2005).

ومن الخصائص التي تميز ذوي صعوبات التعلم التفاوت بـين الأداء والقابليـة. وبما أن الأطفال ذوي صعوبات التعليمية قادرون في بعض المجالات فكثيرا ما تعزى مشكلاتهم إلى صعوبات تكيفيه أو إلى نقص الدافعية أو لأسباب أخرى. ومـا يجعـل عملية تشخيص الصعوبات التعليمية عملية صعبة هو كونها إعاقة غير مرئية. لقـد حظيت الحاجات التربوية الخاصة للأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميـه باهتمـام المعلمين والمرشدين والإباء وغيرهم.وتمثل هـذا الاهتمـام بـصياغة الفرضـيات والنظريات التي تتوخى تفسير هذه المشكلات. وتطوير الأسـاليب التعليميـة التـي تستطيع تلبية الحاجات الفريدة للأطفال الذين يعانون منها، وإعداد المعلمين الأكفـاء، وإجراء البحوث العلمية ذات العلاقة. ولا ريب في أن من شـان ذلـك كلـه تقـديم المساعدة اللازمة للأطفال ذوي المشكلات ألتعلميه فـي المدرسـة العاديـة (الفـار، 2003).

وبالرغم من تنوع التسميات المستخدمة للتمييز بين هذه الفئات التشخيـصية إلا أنها جميعا تشير إلى مجموعات من الأطفال تظهر استجابات غير تكيفيـه. ونتيجـة لذلك فهؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات تعلميه وعليهم، من الناحيـة التعليميـة، أن يتعلموا استجابات أخرى تكيفيه. ويمكن تصنيف هذه الاستجابات إلى أربعـة أنـواع أساسية هي:الاستجابات المركزية أو المحورية بالنسبة للأداء الأكاديمي، والاستجابات المرتبطة بالأداء الأكاديمي، والاستجابات الاجتماعية، والاستجابات الانفعالية. وكمـا هو معروف، فالانحراف الملحوظ في هذه الأنواع من الاستجابات يـرتبط ارتباطـا وثيقا بالصعوبات ألتعلميه. لان صعوبات التعلم لم تكن قد اعتمدت كفئة مـن فئـات التربية والتعليم قبل بداية الستينات، لم تكن هناك صفوف أو خدمات خاصة للأطفـال ذوي الصعوبات التعلميه قبل ذلك التاريخ. وإذا كان بعض هؤلاء الأطفال قد حـصل على خدمات خاصة فهي الخدمات التي كانت موجهة لذوي التخلف العقلـي البـسيط

وذوي الاضطرابات السلوكية. كذلك كان الأطفال ذوو الصعوبات التعلمية في بعض الدول يستفيـدون من الخدمات التربويـة والعلاجيـة الخاصة التي كانـت موجهـة نحو الأطفال الذيـن يعانـون من إصابات دماغيـة وإعاقـات إدراكيـه (Smith, 2004; Cullatta & Tonpkins, 2003).

ويمكن القول بان البدايات الرسميـة لمجال صعوبات التعلم تعـود إلـى عـام (1963). وقبل ذلـك التاريـخ، كانت مصطلحات مثل "الأطفال ذوو التلف الدماغي" و"المعوقون إدراكيا" و" الضعاف عصبيا" تستخدم للإشارة إلى الطفل الـذي يمتلـك قدرات عقلية عادية ولكنه يعاني من صعوبات في التعلم. واجتمع فريق مـن الإبـاء وفريق من المربين الذين لم يكونوا راضين عن هـذه المـصطلحات عـام (1963) للبحث في مسالة التسميات وأسسوا جمعية وطنية في الولايات المتحـدة الأمريكيـة هدفها رعاية هذه الفئة الخاصة من الأطفال. وفي ذلك اللقاء، اقترح سامويل كيـرك وهو احد رواد ميدان التربية الخاصة مصطلح" صـعوبات الـتعلم" . وهكـذا كـان المصطلح وكانت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأعلنت هـذه الجمعيـة أن هدفها هو " تطوير تربية الأطفال ذوي الذكاء العادي الذين لديهم صعوبات ألتعلميـه ذات طبيعة إدراكية أو مفهوميه أو تازرية" (Mercer, 1997).

ومن المجالات الرئيسة التي أسهمت في تطوير ميدان صعوبات التعلم المجالات الطبية أو المجالات العصبية النفسية تحديدا والمجالات التربوية النفسية. وتمتد جذور المجال العصبي النفسي في عقد العشرينات من هذا القرن عنـدما حـاول البـاحثون اكتشاف الأسباب الجسمية لضعف القراءة، إما المجال التربوي النفسي فتعود بداياتـه إلى عام(1963) حيث حاول الباحثون التركيز على التربية والتدريب بدلا من الاهتمام بالأسس الفسيولوجية (البطاينة وآخرون، 2005).

وعلى الرغم من أن مفهوم صعوبات التعلم لم يعرف حديثا، فـان الـصعوبات ذاتها ليست حديثة. فالملك كارل الحادي عشر (1655-1697) يعد احد أكثر ملـوك السويد حكمة ولكنه كان يعاني من صعوبات في القراءة والتهجئة طوال حياته. ولـم يكن توماس اديسون قادرا على حفظ قوانين الرياضيات ولكنه حقق انجازات علميـة متميزة. والجنرال جورج باتون لم يتعلم القراءة بطريقة جيدة رغم انه كـان يتمتـع

بذاكرة استثنائية. وكان ألبرت اينشتاين يوصف بأنه بطيء عقليا وغير اجتماعي ولكنه يتميز بقدرات عقلية غير عادية. ومع أن الأشخاص ذوي صعوبات التعلم لا يبحـون جميعا متميزين، إلا أنهم جميعا قادرون على التعويض إلى حـد مـا عـن مـواطن الضعف لديهم (الزيات، 1998).

لقد طورت نظريات عديدة حول أسباب صعوبات التعلم . ومن هذه النظريـات نظرية التداخل المخي، والنزعات العصبية الموروثة وسيادة الدماغ الأيمن والـدماغ الأيسر أيضا. وعلى أي حال، هم الذين يعتقدون بعدم صحة النظرية الأخيرة (الخلـل الدماغي على صعيد الدماغ الأيمن أو الدماغ لأيسر والذي قد يظهر مثلا لدى طفـل يكتب بيده اليسرى ولكنه يركل الكرة بقدمه اليمنى).

وبالرغم من عدم التوصل إلى استنتاجات محددة وقاطعة عن الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم فالاعتقاد الشائع هو انه ليس هناك " شفاء" من صـعوبات الـتعلم . فالناس الذين يعانون منها قد يستطيعون تعلم التعايش والتعويض بمستويات متفاوتـة ولكن الضعف التعلمي يبقى موجودا على الدوام. ولـذلك يركـز التربويـون علـى الأعراض، والتعليم العلاجي وليس على الأسباب(Smith, 2004).

ولكن البحوث الأساسية تسعى إلى تحديد أسباب هذه الصعوبات، ويرى بعـض الباحثين بان معرفة الأسباب تمكن المختصين من تطـوير الاسـتراتيجيات الوقائيـة والعلاجية. إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا يعاملون لسنوات طويلة بوصـفهم يعانون من تلف دماغي .فقبل ما يزيد على ثلاثين عاما، قام ستراوس ولهتنن، وهمـا من الرواد الأوائل للتربية الخاصة، بوصف الطفل الذي يعاني من التلف الدماغي بأنه طفل يظهر اضطرابات في الإدراك والتفكير و السلوك الانفعالي، وهذه الاضطرابات تعيق أو تضعف عملية التعلم الطبيعي. وفي بداية عقد الـستينات اسـتبدل مـصطلح التلف الدماغي بمصطلح صعوبات التعلم للتأكيد على السلوك وليس علـى الأسـباب غير المعرفة للمشكلات التعليمية .فالأطفال الذين لديهم تلف دماغي لا يعانون جميعا من صعوبات التعلم، ولا يعاني جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم من تلف دماغي. وقد عرف احد الرواد في هذا المجال، وهو سامول كيرك صعوبات التعلم على أنهـا قصور أو تخلف نمائي في الكلام أو اللغة أو القراءة والكتابة أو الحساب أو المـواد

الدراسية الأخرى. و صعوبات التعلم هذه لا تنجم عن عوامل ثقافية أو تعليميـة، أو عن الحرمان(Lerner,2000).

وأن التعريف المتداول لصعوبات التعلم هـو التعريـف الـذي تبنتـة اللجنـة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية والمشار إليه في الزيات (1999) والذي ينص على ما يلي: "أن الأطفال ذوي صعوبات الـتعلم هـم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضـطراب فـي واحـد أو أكثـر مـن العمليـات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة , وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكيـر، أو الـتكلم، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حـالات مثـل الإعاقات الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الـدماغي البـسيط، وعـسر الكـلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو الـسمعية أو الحركيـة، أو التخلـف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي".

ولعل أهم جانب في هذا التعريف هو ما تنص عليه الجملة الأخيرة التي تبين الحالات التي ليست صعوبات تعليمية" .علاوة على ذلك، فبـالرغم مـن أن بعـض الأطفال ذوي صعوبات التعليم يبدو لديهم نشاطات زائدة فليس صـحيحا أن جميـع الأطفال الذين لديهم نشاط زائد يعانون من صعوبات تعليمية وهنا لا بد مـن بعـض الملاحظات:

1. إن نسبة ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم عادية أو أعلى من التوسـط. وذلك هو سبب التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الحقيقي .فالطفل الموهوب الذي يعاني من تدني التحصيل قد يكون طفلا ذا صعوبات تعليمية.
2. إن هذا التعريف يستثني الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى (مثل الإعاقة البـصرية، والإعاقة الانفعالية). فمصطلح صعوبات التعلم يشير إلى نوع محدد من الإعاقة.
3. أما"العجز الواضح " فهو يكتشف ويتم التعرف عليه بالأساليب التشخيـصية التـي تستخدم عادة في التربية وعلم النفس .وهذه الأساليب تشمل الاختبارات الرسـمية وغير الرسمية. وبعض هذه الاختبارات تقيم الذكاء، وبعضها يحدد طريقة معالجة

الطفل للمعلومات، وبعضها الأخر يلقي الضوء علي طبيعـة المـشكلة التعليميـة وشدتها.

4. إن الأطفال يحصلون على المعلومات في غرفة الصف بالنظر ة والاستماع وهـم يعبرون عن أنفسهم بالكلام أو بالأفعال. وأي ضعف أو عجز في الحصول علـى المعلومات أو في التعبير عنها يؤثر سلبا على التعلم.

ويقترح كيرك وجلهر(Kirk & Gallaugher, 1989) اعتماد ثلاثة محكـات لتعريف الصعوبات ألتعلميه وهي:

1- محك التباين (Discrepancy Criterion): ويعني وجود فـرق ملحـوظ بـين القابلية والتحصيل.

2- محك الاستثناء(Exclusion Criterion): ويعني اسـتثناء الإعاقـات الأخـرى المعروفة كسبب للمشكلات التعلمية التي يعاني منها الطالب.

3- محك التربية الخاصة(Special Education Criterion): ويعني أن المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطالب كبيرة ومعقدة و لا يتوقع أن يـتم علاجهـا بدون برامج تربوية خاصة.

ويتم التمييز بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية. فصعوبات التعلم النمائية تتعلق باضطرابات أو خلل في العمليـات الأساسـية اللازمـة للـتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة، والعمليات الإدراكيـة – الحركية.إما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والحـساب والكتابة والتهجئة (الخطيب والحديدي، 2003).

ولقد أجمعت الآراء حول الكثير من الخصائص التي تميز هذه الفئة من الأطفال ذوو الصعوبات التعليمة كفئة من فئات التربية الخاصة ويمكن إجمالها فـي الحركـة الزائدة وقصور نحو الإدراك الحركي ومشاكل انفعالية وصعوبات في التآزر الحركي العام واضطراب في الانتباه والاندفاع واضطرابات في الذاكرة والتفكير ومـشكلات في القراءة والحساب واضطراب في الكلام والاستماع والإشارات العـصبية (عبـد الهادي، نصر ا ، شقير، 2000).

وتلعب اتجاهات الأفراد نحو بعضهم البعض دورا كبيرا في نشأة العلاقات بيـنهم وفي تعاونهم اليومي في مواقف الحياة المختلفة، فالاتجاهات هـي تنظيمـات نفـسية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة بما تتضمنه من موضوعات وأفراد. ومن ثم فلكي تنشاء العلاقات الطيبة بين الأفراد لابد من أن يتقبل كل مـنهم الآخر بحيث يسعى كل منهم إلى مساعدة الآخر. وإذا كان للاتجاهـات مثـل هـذه الأهمية في تعامل الأفراد العاديين مع بعضهم البعض، فإنها تمثـل أهميـة قـصوى بالنسبة لتعاملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تؤثر الطريقة التي يتعامـل بهـا الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة سواء في المنزل أو في المدرسة تأثيراً كبيراً علـى شخصيته وعلى اتجاهه نحو إعاقته،(الشخص1986). ولذلك فان التعرف على نوعية الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة يعد مطلباً أساسياً لإدماجهم فـي المجتمـع بمؤسساته بصفة عامة وفي التعليم بصفة خاصة حيث يعد نجاح هذه العمليـة رهـن بعدد من العوامل التي من أهمها اتجاه المجتمع نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة واتجاه العاديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، ومن ثـم يمكـن تعديل تلك الاتجاهات إذا كانت سلبية وتدعيمها إذا كانت ايجابية.

وفي هذا الإطار. أكدت دراسات كل من جوتليب وكورمان (Gottlib,1981 & Corman) والقريطي (1992) وديرش (Deresh, 1996) وكاشـف ومنـصور (1998) أن اتجاهات المجتمع بصفة عامة واتجاهات التلاميذ العاديين بصفة خاصـة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة تعوق إلى حد كبير قدرتهم على التوافـق الشخـصي والاجتماعي ومن سلوكهم التكيفي إذ تتأثر قدرتهم سلبيا على تحقيق ذلـك إذا كانـت اتجاهات المجتمع واتجاهات زملاءهم نحوهم سلبيه مما قد يدفع بهم إلى العزلة سـوء التوافق الشخصي والاجتماعي والسلوك اللاتكيفي لذا كان التفكير في محاولة تعـديل هذه الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ العاديين نحو زملائهم المتخلفين عقليا المـدمجين معهم بالمدرسة حتى يشبوا على تقبلهم ومساعدتهم على الانخراط في الحياة.

1. 2 مشكلة الدراسة:

نتيجة لتزايد إعداد الطلبة المحولين لغرف المصادر ممن يعانون صـعوبات التعلم تبدوا هناك حاجة ملحه إلى عملية تعديل الاتجاهات السلبية لأقرانهم من العاديين حتى يتم دمجهم بشكل أفضل، وتحقيق فرصة لذوي صعوبات التعلم للوصـول إلـى درجة عالية من التكيف الأكاديمي والاجتماعي، لذلك فقد حرص الباحـث علـى أن تكون الدراسة الراهنة بمثابة حلقة للوصل بين الطلبة العـاديين وأقـرانهم مـن ذوي صعوبات التعلم حيث يحتاج الطلبة العاديين إلى معرفة واقعية عن زملاءهم من ذوي صعوبات التعلم ويحتاج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المقابل إلى زمـلاء ذي اتجاهات ايجابية تقبليه نحوهم مما قد يساعدهم على الانخراط في الحياة.

1. 3 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشـادي فـي تعـديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو اقرأنهم ذوي صعوبات التعلم ومعرفة العوامل المـؤثرة في اتجاهاتهم.

1. 4 فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين اتجاهات الطلبة العـاديين فـي المجموعـة الضابطة و اتجاهات الطلبة العاديين في المجموعة التجريبيـة نحـو أقـرانهم ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء البرنامج الإرشادي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة العاديين بالمجموعة التجريبية نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة العاديين بالمجموعة التجريبية نحو إقرانهم ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء البرنامج الإرشادي مباشرة واتجاهـاتهم نحو ذلك في القياس ألتتبعي بعد شهر من توقف البرنامج.

1. 5 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تفتح آفاقا جديدة للدراسة في مجال البرامج المتكاملة للفئة التي يلاحظ تزايد إعدادهم في المدارس الحكومية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين من خلال التصدي لمسالة تقبل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العاديين مما يساهم بقدر كبير في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، والأمر الذي قد يسهم بقدر كبير في التقليل من انحرافاتهم السلوكية. وكذلك لأهمية تعديل الاتجاهات للأطفال العاديين نحو اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم، ولكون هذا الموضوع الأولى في إقليم الجنوب .

1. 6 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

1- **البرنامج الإرشادي (Counseling program):**

ينبثق في هذه الدراسة من نظرية العلاج العقلاني المعرفي العاطفي(" Rational-Emotive Therapy:" RET) ، ويتضمن عددا من الجلسات الإرشادية التي تهدف إلى تعديل اتجاهات الطلاب العاديين السلبية نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى اتجاهات ايجابية من خلال الفنيات المستخدمة في البرنامج.

وفي هذه الدراسة هو البرنامج الذي قام الباحث بأعداده من اجل تغيير اتجاهات الطلبة العاديين نحو إقرانهم ذوي صعوبات التعلم.

2. الاتجاه (Attitude):

هو تكوين فرضي كامن أو متوسط يقع بين مثير واستجابة، وهو استعداد أو تهيئ عقلي مكتسب يعطي استجابة موجبه أو سالبة نحو أشخاص أو أشياء (Beckman,1987).

وفي هذه الدراسة:هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة.

غرف المصادر (Resource room)

هي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة لتقديم الخدمات التربوية لـذوي الاحتياجات الخاصة، ويتلقى الطلبة ذوو الاحتياجـات الخاصـة الملتحقـين بغـرف المصادر حصصا معنية في الجوانب التي يظهرون مشكلات فيها وفق جدول محـدد ويتلقون الحصص الأخرى في الصف العادي، (Lerner,2000).

وفي هذه الدراسة: هي غرف خاصة تم إنشاءها في المـدارس الحكوميـة لتقـدم خدمات لذوي صعوبات التعلم من خلال تقديم برامج تربوية فردية.

3. الطلبة ذوو صعوبات التعلم (Students with Learning Disabilities)

هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغـة المكتوبـة أو المنطوقـة وتظهـر فـي اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءات والتهجئة والحساب وتعود إلى إصـابة وظيفة بسيطة في الدماغ، وليس لها أي علاقة بأي إعاقة من الإعاقات، سواء كانـت عقلية أو سمعية أو بصرية أو غيرها، (الروسان، 2003).

وفي هذه الدراسة: هم الإفراد الذين تم تشخيصهم من قبل وزارة التربية والتعليم على أن لديهم خصائص صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر.

1. 7 حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

1- تتحدد نتائج الدراسة بأثر البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة، وعليه فان النتائج قد تختلف باختلاف برامج أخرى.

2- وتتحدد نتائج الدراسة بمحددات أداة القياس المستخدمة في قياس اتجاهات الطلبـة العاديين تجاه أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم. وعليه فان النتـائج قـد تختلـف باستخدام مقاييس أخرى.

1. 8 متغيرات الدراسة

1- **المتغير المستقل :** البرنامج الإرشادي.

2- **المتغير التابع :** اتجاهات الطلاب العاديين.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1 الإطار النظري:

ومع تقدم البحث في موضوع صعوبات التعلم، وانتشار مراكز البحث والمؤسسات المتخصصة في دراسة وعلاج حالات صعوبات التعلم من الجوانب المختلفة سواء الأكاديمية منها أو النمائية خفت حدة الخوف والقلق لدى أصحاب هذه الصعوبات وذويهم والقائمين على تربية ورعاية هذه الفئات (فهمي, 2001).

ويعتبر موضع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموا متسارعا، حيث أصبح محورا للعديد من الدراسات والأبحاث فقد كان اهتمام التربية الخاصة منصبا على أشكال الإعاقة الأخرى، كالإعاقة السمعية والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور أطفال أسوياء في نموهم السمعي والعقلي والبصري ويعانون من مشكلات تعليمية، بدا المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم، ونتيجة لتزايد أعداد الطلبة الذين تم تحويلهم لغرف المصادر ممن يعانون من صعوبات التعلم تبدوا هناك الحاجة ملحة إلى عملية تعديل الاتجاهات السلبية للطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم ولذلك جاءت هذه الدراسة بمثابة حلقة وصل بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث حاجة الطالب العادي إلى معرفة واقعية عن زميله من ذوي صعوبات التعلم ويحتاج الطالب من ذوي صعوبات التعلم في المقابل إلى زميل ذو اتجاهات ايجابية قد يساعده على اكتساب السلوك التكيفي الذي يعينه على الانخراط في الحياة (الداهري، 2005).

تعريفات صعوبات التعلم

أولا: التعريف التربوي

يشير التعريف التربوي الطبي إلى اضطراب في جانب أو أكثر في احد العمليات النفسية،والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة

والتي لا يكون لها سبب عقلي أو سمعي أو حركي بحيث لا تشمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى، فهذا التعريف يركز على ما يلي:

1- العجز الأكاديمي لدى هؤلاء الأطفال.

2- أن أسباب العجز تعود لأسباب عقلية أو حسية (الداهري، 2005).

ثانيا: التعريف الطبي العصبي

يعتبر من أقدم التعريفات ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لصعوبات التعلم، فهو يرى أن سبب صعوبات التعلم هو خلل في الجهاز العصبي أو تلف في الدماغ، الذي قد يحدث في أي مرحلة من مراحل عمر الفرد نتيجة لإصابة الفرد بالإمراض المختلفة، أو التعرف للمرضى أو لأسباب لها علاقة بالنمو والنضج (الروسان، 2003).

ثالثا: تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية

أطلقت اللجنة الوطنية مفهوم صعوبات التعلم على الأطفال الذين لديهم صعوبات في كتساب وتوظيف قدرات مثل الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والتفكير والرياضيات، التي تكون ناتجة عن قصور في الجهاز العصبي المركزي، وقد يرافق هذه الاضطرابات اختلال في المجال الحسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والثقافي، وقد اتسع هذا التعريف فيما بعد ليشمل مختلف الأعمار، وقد ركز هذا التعريف على ما يلي:

1- أن التعرف يشمل مختلف الأعمار.

2- يؤكد على الاضطراب العصبي.

3- يشمل التعريف الخلل في المجالات النفسية والعضوية والاجتماعية لدى الفرد (Smith, 2004).

أسباب صعوبات التعلم

تعتبر عملية التعرف على أسباب صعوبات التعلم عملية صعبة، وذلك نظرا للتداخل بين صعوبات التعلم من جهة والتخلف العقلي من جهة أخرى.وبين صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية والانفعالات. وعلى الرغم من ذلك فقد قسم الباحثون تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب تتمثل في إجابات الدماغ (Brain injury)،

والاضطرابات الانفعالية ونقص الخبرة وفيما يلـي الأسباب التـي تؤدي إلى صعوبات التعلـم وتشير أدبيات التربية الخاصـة مثل الروسان (2003) ، الخطيب والحديدي (2004)، البطاينـة وآخرون (2005) والفار (2005) وسلبرستون وادموندز (Culbertson & Edmonds, 1996) إلى العوامل التالية والتي تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم، وهي:

1- العوامل الفسيولوجية

أ- التلف الدماغي البسيط: يعتبر التلف الدماغي من أكثر الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم والذي يعني التلف في الخلايا الدماغية بسبب عدة عوامل ترجع إلى ما قبل الولادة أو ما بعد الولادة.

وتشمل أسباب قبل الولادة العوامل الجينية وسوء التغذية للام خلال فترة الحمل والإمراض التي تصيب الأم وبالتالي تؤثر على الجنين، وذلك مثل الحصبة الألمانية التي تصيب الأم خلال الأشهر الأولى من الحمل ونقص الأوكسجين وصعوبة الولادة، فهذه العوامل جميعها يؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

ب – العوامل الو راثية: هناك أدلة عديدة تشير إلى انتشار صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة بين إفراد الأسرة الواحدة،ولكن هذه الصعوبات لا تعود إلى العوامل الوراثية وحدها بل أن هناك دورا للبيئة، حيث أن العوامل الوراثية تولد الاستعداد للإصابة بصعوبات التعلم إلا أن العوامل البيئية كنوعية التدريس الذي يحصل عليه الطفل هي التي تقرر في النهاية، الإصابة بصعوبات التعلم.

2- العوامل النفسية

تشير الدراسات إلى أن للتأثيرات النفسية والمتمثلة بالخوف والقلق والاضطرابات النفسية أثرا كبيرا على ظهور صعوبات التعلم كعدم القدرة على التذكر للمادة التعليمية وكتابة الجمل المفيدة وتكوين المفاهيم وتنظيم الأفكار.

3- العوامل التربوية

تتمثل العوامل التربوية بالعوامل الصفية التي قد يواجهها الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تشمل الفروق الفردية بين المعلمين وطرق التدريس المختلفة وعدم تلبية المواد التعليمية لحاجات الطلاب التعليمية، و نقص مهارات المعلمين التدريبية وتوقعات المعلمين.

4- العوامل البيئية

أن الأطفال في تفاعل مستمر مع بيئتهم من خلال مراحل نموهم، وفي عملية التفاعل هذه تتكون الظواهر الجسمية والتربوية والتي تحتاج إلى الإشباع والتشجيع والحب والنجاح،فصعوبات التعلم كثيرا ما تكون ناتجة عن عوامل البيئية والتي يكون لها تأثير مباشر على الطفل، فتشمل البيئة العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية التي تحيط بالطفل، ومن هذه العوامل سوء التغذية والفقر وعدم وجود التعزيز في بيئة الطفل وعدم تقبل الآخرين وجود نماذج أبوية وتعليمية أمام الطفل.

3.2 الاتجاهات

هي تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة بما تتضمنه من موضوعات وأفراد. وتعد الاتجاهات من المفاهيم التي يكتسبها الفرد بفعل نوعين من المؤثرات مؤثرات خارجية تضم أساليب ومبادئ التعلم، من خلال عدة مصادر بيئية واجتماعيـة كالأسرة والمدرسـة والأقران أو مؤثرات داخليـة ذاتية ترتبط بالسمات الشخصيـة للفرد وقدراته العقلية وحالته النفسية وغيرها (الوقفي، 1998).

وان الاهتمام في دراسة الاتجاهات ينبع من الاهتمام بالنمو المتكامل والسوي لشخصية الفرد، وتشكل الاتجاهات جوهر البعد الوجداني للشخصية الإنسانية، التي تؤثر في السلوك بشكل مباشر، وتعمل على توجيه وضبط تفاعل الفرد وتعامله مع الآخرين (بخش، 2000).

وتمتاز الاتجاهات بخصائص متعددة أهما: أن للاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع ما يستدل عليه من ملاحظة السلوك ،وهو قابل للاكتساب والتعلم والانطفاء والتغير والتطور ،كما يتأثر بخبرة الفرد ويؤثر فيها، بمعنى أن الاتجاه نتائج الخبرة وعامل توجيه فيها، وهو دينامكي يحرك سلوك الفرد حول الموضوعات التي تنظم حولها، كما أن الاتجاهات تتألف ثلاثة مكونات،هي:

1. معرفية قوامها الاعتقاد بمجموعة من المفاهيم أو الحوادث التي تتصل بموضوع الاتجاه،يتقبلها الفرد بصرف النظر عن دقتها وصدقها،
2. وسلوكية قوامها إصدار سلوكيات عملية تنسجم مع مجموعة الاعتقادات لدى الفرد،
3. ووجدانية قوامها إظهار مؤشرات فسيولوجية ومشاعر وأحاسيس تنسجم مع اعتقادات وسلوكات الفرد.أما عن قياس الاتجاهات فقد اتفق علماء النفس الاجتماعي على أن قياس الاتجاهات تتم من خلال مقياس أو استبانه معدة لهذا الغرض، ولهذا تم تطوير العديد من الأساليب المنظمة لاستنتاج وقياس الاتجاهات، تمهيدا لتعديلها أو تغييرها، كما أن قياسها يسهل التنبؤ بالسلوك، على افتراض أن الاتجاه يؤثر تأثيرا كبيرا في السلوك الاجتماعي للفرد، وبذلك تزداد معرفتنا بالعوامل المؤثرة في نشأة وتكوين الاتجاه (وحيد، 2001؛ الزغول، 2005).

وتسعى الاتجاهات إلى تحقيق العديد من الوظائف التي تيسر للفرد القدرة في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، واهم هذه الوظائف كما يشير إليها السفاسفة (2003):

1- الوظيفة التكيفية: تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد، وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، فإعلان الفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقبله لمعايير الجماعة وقيمها ومعتقداتها، وانتماءه لها وولاءه لقواعدها، فالاتجاهات هي موجهات سلوكية تكمن لفرد من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة، وبالتالي بناء علاقات تكيفيه سوية مع هذا لمجتمع.

2- الوظيفة التنظيمية : إذ تتجمع الاتجاهات والخبرات المتعددة المتنوعة في كل فرد على شكل منظومة خاصة به، تؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبيا في المواقف المختلفة، بحيث يسلك تجاهها على نحو ثابت مطرد، ويتجنب الانحراف أو التشتت في متاهات الخبرات الجزائية المنفصلة، متأثرا بما يحمل من اتجاهات.

3- وظيفية تحقيق الذات: تسعى الاتجاهات كما يسعى الإرشاد التربوي والنظام التربوي بشكل عام إلى مساعدة الفرد على تبني مجموعة من المواقف والآراء، توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته، وتحديد هويته ومكانته الاجتماعية والمهنية اللائقة به، كما تدفعه اتجاهاته إلى الاستجابة بقوة ونشاط وفاعلية للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف الرئيس في الحياة، وهو تحقيق الذات.

4- الوظيفية الدفاعية: فالعديد من اتجاهات الفرد، ترتبط بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه، لهذا يقوم الفرد أحيانا بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله، أو عدم قدراته على تحقيق أهدافه، مثال ذلك: الطالب الذي يكون اتجاها سلبيا نحو المعلم، أو المادة الدراسية، أو المدرسة، أو النظام التعليمي بشكل عام، عندما يفشل في انجاز المستوى التحصيلي الذي يرغبه، فيساعده هذا الاتجاه على تبرير فشله والاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه.

الحاجة إلى الإرشاد النفسي

وتشير العديد من الدراسات والمراجع إلى الحاجة للإرشاد النفسي، فهو لا يعد ترفا للحياة العصرية، بل ضرورة من ضروراتها، وواحد من متطلبات الحياة الإنسانية والمتجددة على مر العصور، وذلك للأسباب التالية كما يشير اليها كل من السفاسفة (2003)؛ الخطيب (2003)؛ وحيد (2001)؛ الداهري (2005):

1- التغيرات المصاحبة لنمو الفرد:

يمر الإنسان خلال مراحل نموه بفترات حرجة كما يتعرض لتغيرات جسمية ونفسية واجتماعية وعقلية وغيرها، وفي كثير من الأحيان يصاحب تلك التغيرات مشكلات يشعر معها انه بحاجة إلى من يساعده، ويقف إلى جانبه في التغلب عليها. ويواجه الإفراد في مراحل نموهم العادية مشكلات متنوعة، مثل عدم القدرة على اتخاذ القرارات الهامة كاختيار المهنة أو الزوجة أو نوع الدراسة، فتظهر لديهم حاجة أكيدة لمن يساعدهم في ذلك.

2- التجديدات والتغيرات التربوية

تعتبر الحاجة إلى الإرشاد في المدارس والجامعات أكثر إلحاحا، بسبب ازدياد أعداد الطلبة فيها، وتنوع التخصصات الدراسية، فالطلبة يواجهون تغيرات سريعة في مجالات واسعة من حياتهم، ففي مجال التعليم مثلا قد لا يستطيعون التكيف مع التطورات التي تحدث في المناهج، أو في ازدياد أعداد الطلبة وما ينتج عن ذلك من تفاعل بينهم، أو في دخول التكنولوجيا إلى المجال التربوي، أو في تعدد مجالات التخصصات الدراسية، والمجالات المهنية، كل ذلك وغيره ساهم في ازدياد حالات القلق والحيرة لدى الطلبة، وولد لدى البعض منهم عدم الدرة على مسايرة تلك التغيرات المتسارعة، فأصبحوا بحاجة إلى الإرشاد النفسي ليساعدهم في التغلب على آثار تلك التغيرات، ويبعد عنهم ذلك القلق، ويسهل عملية تكيفهم مع هذه المستجدات.

3- التغيرات الأسرية

طرأت على الأسرة تغيرات عديدة، وطال هذا التغير بناءها، ووظائف أفرادها، وصلاتهم ببعضهم. وابعد هذا التغير الأب وأحيانا الأم عن أطفالهما لفترات طويلة من اليوم، واعتماد بعض الأسر على مربيات لأطفالهم، أو إرسالهم إلى دور حضانة لا يتوفر فيها ما يشبع حاجات الطفل، مما حرم الكثير من الأطفال من تحقيق جميع مطالبهم النفسية أو الاجتماعية، وساهم ذلك في ظهور مشكلات انفعالية أو سلوكية لديهم.

4- التغيرات الاجتماعية

طرأت على المجتمعات بصورة عامة تغيرات سريعة، شملت بعض العادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية للسلوك، ووسائل الضبط الاجتماعي، وكذلك التغير في بعض القيم وما ينشا عنه من صراع قيمي، والتغير الذي أصاب العلاقات الإنسانية، وأسلوب الحياة التي يعيشها الفرد، وصاحب ذلك التغير تقدم سريع في وسائل الاتصال بين الشعوب، وما تحمله من أنماط وعناصر ثقافية مختلفة، وأحيانا متناقضة، كل ذلك ساهم في زيادة القلق والتوتر لدى الأفراد، وجعلهم بحاجة للخدمات الإرشادية أكثر من أي وقت مضى.

5- التغيرات التكنولوجية السريعة

أدى التقدم العلمي الكبير وما صاحبه من منجزات علمية، ومخترعات دخلت إلى الأسرة والمنزل خاصة وسائل نقل المعلومات مثل التلفزيون ووسائل الاتصال الحديثة مثل الانترنت، ووسائل الترفيه مما كان له آثار سلبية في العلاقات بين الأفراد في الأسرة والمجتمع، وأدى إلى تغيير بعض الأفكار والمفاهيم والاتجاهات والقيم، مما ساعد في ظهور مشكلات نفسية تحتاج إلى مساعدة المرشد للتغلب عيها.

لهذه الأسباب وغيرها كثير، تزداد الحاجة إلى الإرشاد وخدماته يوما بعد يوم. ومما يزيد من الحاجة إليه انه يقوم بدور وقائي ودور إنمائي أيضا، لذلك يجب أن لا ننتظر حتى يصبح الأفراد في حالة اضطراب وقلق لنقدم لهم المساعدة الإرشادية، بل يجب العمل بشكل دائم مع الأفراد لإبعادهم عن كلما يمكن أن يسبب لهم ضيقا أو قلقا. وان يعمل الإرشاد وبشكل دائم على تنمية قدرات الأفراد وإمكاناتهم ليتمكنوا من مواجهة التغيرات المستمرة والضغوط المتوقعة ومواجهة ظروف الحياة ومتطلباتها.

حركة التوجيه التربوي

فقد ظهرت عام 1896 حينما انشأ أول مركز لعلاج التلاميذ المتخلفين دراسيا في ولاية بنسلفانيا الأمريكية، وشمل نشاطه فيما بعد حالات التخاف العقلي واضطرابات الكلام، إلا أن أول محاولة جادة بشان التوجيه التربوي كانت عام (1914) حين نشر كيلي وكرومان (Truman, L. Kelley) رسالة عن الإرشاد

التربوي بجامعة كولومبيا، ضمنها الهدف منه، وفي مقال آخر له عام (1918) رأى أن التوجيه التربوي هو الجهد المقصود الذي يبذل في سبيل تنمية الفرد من الناحية العقلية، ورأى أن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه فرقا بين عبارتي التربية كتوجيه والتوجيه التربوي، إذ قصد بالأولى ضرورة توجيه الطلبة في جميع الأنشطة التي يقومون بها، أما الثانية فقصد بها ناحية محددة من التوجيه تهتم بنجاح الطالب في حياته المدرسية. وكان لتأسيس الرابطة الأمريكية للتوجيه والخدمات الشخصية عام(1951) دور في توسيع برامج الإرشاد في المدارس، وبعد ذلك التاريخ توسعت حركة الإرشاد النفسي وازداد عدد المرشدين ومراكز الإرشاد بشكل كبير(الخطيب،2003).

التوجيه والإرشاد في الأردن

بدأت وزارة التربية والتعليم الأردنية تجربة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي عام 1969م، وذلك بتعيين ستة من المرشدين الاجتماعيين في بعض مدارس مدينة عمان الحكومية، فاقتصرت الخدمة الإرشادية آنذاك على تنسيق العمل الإداري والمعلمين وأولياء الأمور، وتقدم المشورة لأعضاء الهيئات التدريسية عند الحاجة، ومتابعة الغياب عن الدوام الرسمي والإشراف على النشاطات المدرسية ونظرا للتطور التربوي الذي شهده الأردن خلال العقدين الماضيين، فقد ساهمت الخدمات المدرسية المقدمة للطلاب بأثر ايجابي في نمو خدمات الإرشاد والتوجيه، فقامت وزارة التربية والتعليم بالعمل على تحسين العملية الإرشادية كما وكيفا. فمن ناحية الكم ازداد عدد مراكز الإرشاد في المدارس، فبلغت في العام الدراسي 1975/1974م (35) مركزا في مدارس مدن الأردن الثانوية وبعض المدارس الأساسية، في حين فبلغت (205) مركزا في العام الدراسي 1985/1984م، كما ازداد عدد المراكز الإرشادية حتى بلغت في العام الدراسي1992/1991م (614) مركزا، وأخذت تزداد حتى وصلت في العام الدراسي2001/2000م إلى (1158)مركزا شملت العديد من المدارس في جميع المدن الأردنية، وعدد كبير من مدارس الريف والبادية الأردنية، إما من ناحية الكيف فقد كانت الخدمات الإرشادية مقتصرة على المدارس الثانوية

الكبيرة، ولكنها ومع التطور التربوي شملت مدارس في المرحلة الأساسية (الابتدائية والإعدادية). زيادة على قيام وزارة التربية والتعليم بتحديد المهام الإرشادية للمرشد التربوي في المدارسة، حيث يتعامل المرشد مع المشكلات السلوكية، والأسرية، والانفعالية، والتحصيلية، علاوة على تأكيد الوزارة على أسس معينة في تعيين المرشدين التربويين، بعد أن كانت هذه الأسس غير محددة، فعلى سبيل المثال يشترط لمن يمارس العمل الإرشادي أن يكون حاصلا على مؤهل جامعي في علم الاجتماع أو علم النفس أو الإرشاد والصحة النفسية، ولديه القدرة على فهم السلوك الإنساني، ويمتلك قدرة ومهارة عاليتين في التعامل مع الآخرين والتأثر فيهم.وبهذا فقد حققت وزارة التربية والتعليم منجزات نوعية من شانها زيادة فاعلية خدمات الإرشاد والتوجيه في مختلف المدارس الحكومية منها والخاصة، وتجلت هذه المنجزات في العديد من الجوانب، من بينها تنظيم برامج تدريبية وورش ميدانية لرفع كفايات المرشدين، مما انعكس ايجابيا على نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة(أبو غزالة،1985 ، زكريا،1992، وزارة التربية والتعليم،2001).

الإرشاد في مراحل التعليم المدرسي:

يقوم المرشدون اليوم في كثير من دول العالم بتقديم الخدمات الإرشادية في جميع المراحل التعليمية، وتختلف هذه الخدمات باختلاف حاجات الطلبة في كل مرحلة دراسية، وبذلك فان دور المرشد المدرسي ووظائفه تختلف باختلاف المرحلة الدراسية للطلبة وحاجاتهم فيها.ويشير كل من :الخطيب(2003)، وزارة التربية والتعلم(2001)، الى الإرشاد في مراحل التعلم المدرسي.

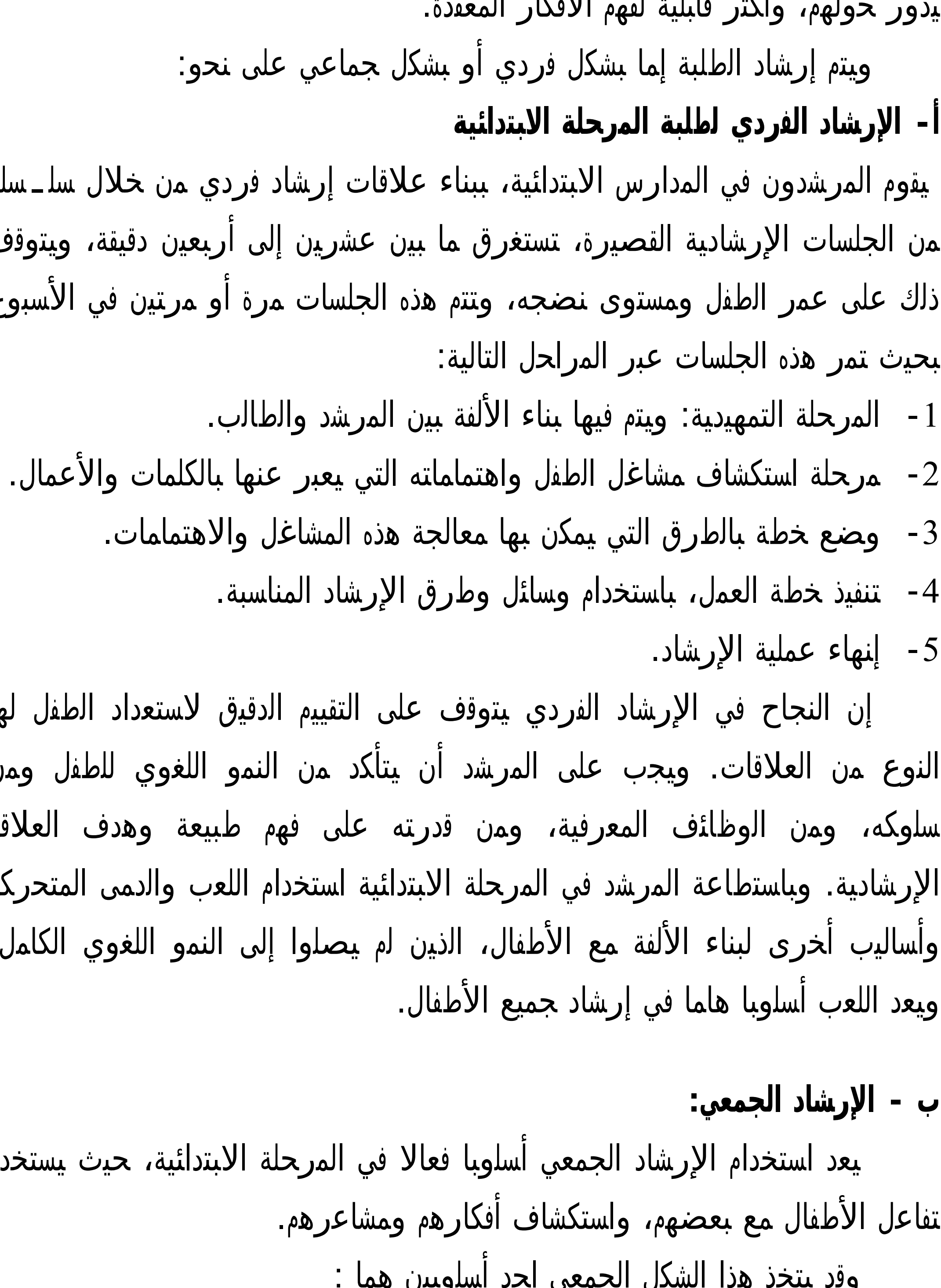
الإرشاد في المراحل الابتدائية (من6-12سنة)

تحدث تغيرات درامية في شخصية الطفل في هذه المرحلة، حيث يحدث تقدم في المهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية، وينعكس ذلك في سلوك الطفل، فيتجه إلى مزيد من الاستقلال، ويقلل من الاعتماد على الوالدين، ويحدث تحول معرفي هام، يتمثل في تطور انتباه الطفل، ويبدأ في التركيز على الأشياء بعد أن كان يركز على

الذات، وتؤكد كثير من نتائج البحوث على أن سنوات المدرسة تختلف عن سنوات ما قبل المدرسة اختلافا كميا عميقا، حيث يصبح الأطفال أكثر اجتماعيا، وأكثر فهما لما يدور حولهم، وأكثر قابلية لفهم الأفكار المعقدة.

ويتم إرشاد الطلبة إما بشكل فردي أو بشكل جماعي على نحو:

أ- الإرشاد الفردي لطلبة المرحلة الابتدائية



يقوم المرشدون في المدارس الابتدائية، ببناء علاقات إرشاد فردي من خلال سلـسلة من الجلسات الإرشادية القصيرة، تستغرق ما بين عشرين إلى أربعين دقيقة، ويتوقف ذلك على عمر الطفل ومستوى نضجه، وتتم هذه الجلسات مرة أو مرتين في الأسبوع بحيث تمر هذه الجلسات عبر المراحل التالية:

1- المرحلة التمهيدية: ويتم فيها بناء الألفة بين المرشد والطالب.
2- مرحلة استكشاف مشاغل الطفل واهتماماته التي يعبر عنها بالكلمات والأعمال.
3- وضع خطة بالطرق التي يمكن بها معالجة هذه المشاغل والاهتمامات.
4- تنفيذ خطة العمل، باستخدام وسائل وطرق الإرشاد المناسبة.
5- إنهاء عملية الإرشاد.

إن النجاح في الإرشاد الفردي يتوقف على التقييم الدقيق لاستعداد الطفل لها النوع من العلاقات. ويجب على المرشد أن يتأكد من النمو اللغوي للطفل ومن سلوكه، ومن الوظائف المعرفية، ومن قدرته على فهم طبيعة وهدف العلاقة الإرشادية. وباستطاعة المرشد في المرحلة الابتدائية استخدام اللعب والدمى المتحركة وأساليب أخرى لبناء الألفة مع الأطفال، الذين لم يصلوا إلى النمو اللغوي الكامل، ويعد اللعب أسلوبا هاما في إرشاد جميع الأطفال.

ب - الإرشاد الجمعي:

يعد استخدام الإرشاد الجمعي أسلوبا فعالا في المرحلة الابتدائية، حيث يستخدم تفاعل الأطفال مع بعضهم، واستكشاف أفكارهم ومشاعرهم.

وقد يتخذ هذا الشكل الجمعي احد أسلوبين هما :



1- التوجيه الجمعي: الذي يمكن إجراؤه في المجموعات الكبيرة والصغيرة، إذ يقوم المرشدون والمدرسون في المدرسة الابتدائية بالتوجيه الجمعي داخل الفصول، لمساعدة الطلبة في تنمية القيم والمهارات الاجتماعية، والوعي المهني، وفي مجالات تعليمية أخرى، وعادة ما يدمج المدرسون هذا النوع من التوجيه مع دروسهم اليومية.

2- الإرشاد الجمعي: الذي يعد خدمة يقدمها المرشد لمساعدة الأطفال في التركيز على ما يشغلهم، وهو إما:

أ- إرشاد جمعي ممركز حول الأزمـات، والمـشكلات(Problem Centered)، مما يساعد الأطفال الذين يتعرضون لصدمات انفعالية في التخطيط للتغلب على مشكلاتهم في المستقبل، كما يساعد في التغلب على المـشكلات الحاليـة، أو التخطيط لحلها مثل مشكلة عدم الانسجام مع الرفاق.

ب – إرشاد جمعي ممركز حول متطلبات النمو، وهذا النوع من الإرشاد يـساعد الأطفال في تعلم مظاهر النمو الاجتماعي والشخصي، ويعد الإرشاد الإنمـائي من أكثر الطرق استخداما في المدرسة الابتدائية، وتكون المجموعات في هـذا النوع من الإرشاد صغيرة، يتراوح عدد أفرادها بين خمسة إلى ثمانية أطفـال في المجموعة الواحدة، مما يعطي الأطفال فرصة لتفاعل أكثر، في ظل علاقة يشعر الطفل فيها بالأمن والحماية (Myeick,1993).

أهميه الإرشاد الجمعي:

وتكمن أهميه الإرشاد الجمعي في القوى الإرشادية الهائلة التي يشتمل عليها، والتي يجب استغلالها والاستفادة منها في تحقيق أهداف الإرشاد، وقد أشار كل من جاكوبس وماسون وهابرفل (Jacobs & Masson, & Harvill 2000) والخطيب،(2003) إلى بعض هذه القوى وهي:

1- التفاعل الاجتماعي:

نعني به التأثير المتبادل بين أعضاء المجموعة الارشاديه مما يؤدي إلى الاندماج والتوحد في النشاط الاجتماعي فالإرشاد لا يعتمد فقط على المرشد داخل

المجموعة الارشاديه وإنما على الأعضاء أنفسهم والتفاعل ذاته يصبح من مصادر الإرشاد(Smith, 2004).

2- الفاعلية

أن وجود عدد من المسترشدين في مجموعة واحدة ولهدف عام بينهم، يـوفر الوقت والجهد، فمثلا المرشد المدرسي المسئول عن (300) طالب قد لا يتمكن خلال العام الدراسي من رؤية كل طالب منهم في مقابلة خاصـة، وبالإرشـاد الجمـاعي يستطيع أن يلبي حاجات كثير من الطلبة من خلال جماعات مثل جماعـة التوجيـه، وجماعة النمو الشخصي، وجماعة المساندة، وجماعة حل المـشكلات. وبـذلك فـان الإرشاد الجماعي يزود المرشد بإطار عمل يمكنه من إيصال الخدمات إلى اكبر عدد من الطلبة، وفي وقت قصير نسبيا(Lerner,2000).

3- خبرة العمومية

يعتقد كثير من الناس أنهم وحدهم الذين يمتلكون أفكار ومشاعر واهتمامات معينة، ويظن آخرون أنهم وحدهم الذين يعانون من مشكلات خاصة، مما يزيد من معاناتهم، ولكن وجودهم في مجموعة يتيح لهم اكتشاف أنهم ليسوا منفردين في مشكلاتهم، وأنهم ليسوا وحدهم من يعاني، مما يساعد في تحقيق المساندة الانفعالية، و التخفيف من مشاعر الألم لديهم. وهنالك أمثلة كثيرة تكون فيها خبرة العمومية مفيدة مثل : الطلبة الذين توفي أحد والديهم، و الطلبة الجدد في المدرسة، و الذين يعانون من مرض مزمن مثل السكري.

4- ابتكار وجهات نظر ومصادر متنوعة

مهما كان هدف المجموعة الإرشادية، فإنها تقدم وجهات نظر جديدة مـن خـلال الأفكار والآراء المتنوعة التي يعرضها الأعضاء خلال المناقشات، وبذلك يتوفر لديها مصادر وبدائل أكثر لتحقيق أهدافها، ويتوفر لأعضائها خبرات مفيدة وهامة.

5- الإحساس بالانتماء

أشار كثير من علماء النفس والإرشاد إلى أهمية حاجة الإنسان إلى الانتماء، ويمكن إشباع هذه الحاجة جزئياً عن طريق الانضمام إلى جماعة، وذكر أعضاء في مجموعات متنوعـة أن حصولهم علـى التقبل من الأعضاء الآخرين فـي مجموعاتهم كان أكثر ميزات المجموعة أهمية بالنسبة لهم، وللمراهقين منهم بشكل خاص (Lerner,2000).

6- التدرب على المهارات

مكن لأعضاء المجموعة التدرب على مهارات وسلوكات قبل تطبيقها في المواقف الحقيقة. فمثلاً يمكن للأعضاء التدرب على إجراء المقابلات، وعلى كيفية المطالبة بحقوقهم، وعلى مقابلة المسئولين، ومواجهة الآخرين، و التحدث في موضوعات صعبة، و النظر إلى بعضهم أثناء الحديث، والابتسام للآخرين وغير ذلك من المهارات و الأنشطة و السلوكات، حيث إن التدرب على ذلك يعزز فرص الأعضاء في العيش بفعالية أكثر، ويفيد في تحقيق التوافق الاجتماعي.

7- التعلم البديل

أشار عدد من الباحثين إلى القيمة الإيجابية للتعلم البديل في المجموعات، حيث تتوفر لأعضاء المجموعة عادة فرصة سماع هموم ومشاغل لما لديهم، و الإصغاء لتلك الهموم المشاغل و الاهتمام بها، يجعلهم أكثر وعيا بالتي لديهم، مما يقلل من مخاوفهم ويساعدهم في التبصر بأحوالهم وإيجاد الحلول لمشكلاتهم (Myeick,1993).

8- التغذية الراجعة

يتلقى الأعضاء التغذية الراجعة من المجموعة التي تكون أحياناً أكثر تأثيراً وقوة من التغذية الراجعة القادمة من شخص واحد. ومعرفة أو سماع الفرد لما يقوله الآخرون عنه يعد من الفوائد الهامة التي تقدمها المجموعة لأعضائها. وتسمح التغذية الراجعة لأعضاء المجموعة وقائدها بإظهار الذين لا توجد لديهم رغبة في المساعدة، أو الاستماع إلى ما يقوله الآخرون فيهم.

9- تقريب الحياة الواقعية

تكرر الجماعات مواقف الحياة الحقيقية أكثر من الإرشاد الفردي، فالجماعة مـا هي إلا مجتمع صغير أو صورة للمجتمع، وأحياناً يصبح موقف الجماعة بديل مؤقت للمجتمع، أو للعائلة، أو لمكان العمل، أو للمؤسسات أو المدارس، ومن خلال المنـاخ الذي يسوده الأمن داخل الجماعة يمكن تحديد ومناقشة الانفعـالات، و الاتجاهـات و السلوك الإنساني، مثل المواجهة و الخوف و الغضب و الشك و القلق و الغيرة.

10- الالتزام (التعهد)

لالتزام بالعمل نحو المشاغل الخاصة يكون في الغالب أشد قوة حينما يكون في إطار مجموعة، والدافعية نحو الوفاء بالتعهدات تكون أقوى حينما تتم تلك التعهدات أمام مجموعة من الناس. ففي بعض المجموعات يقوم عضو بالتعهد أما الجماعة بالتوقف عن سلوك، أو القيام بسلوك معين وتكون مساندة الجميع له، وتوقعاتهم منه، والرغبة في عدم التخلي عن المجموعة دوافع قوية لتغير السلوك.

وتسعى النظم التربوية إلى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الإفراد نحو مجتمعاتهم والإحداث والموقف المختلفة، بهدف مساعدتهم على التكيف والنمو،وهذا ما يجعل من المعلمين والمرشدين التربويين ركنا أساسيا في هذه العملية،حيث نلاحظ أن دور المرشد التربوي ينحصر في تقديم المساعدة الفنية، ودراسة المسترشد عبر مراحله التعليمية، وبخاصة الجوانب المؤثرة في سلوكه وتحصيله، إذ يعد المرشد التربوي من أهم محاور العملية التربوية، وأفضل نموذج به لغرس السلوكيات المرغوب فيها،(الخطيب،2003).

نظريات في الإرشاد النفسي:

عرف هول ولندزي(Hall & Lindzy,1970:10) النظرية بأنها، مجموعة من الافتراضات النظرية المنظمة بطريقة مترابطة، والتي تثبت صحتها، وفي حال ثبوت صحتها فإنها تصبح حقيقة. كما عرفها الزغول (2005) بأنها محاولة علمية منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها في أطر من المبادئ.

وتفيد دراسة نظريات الإرشاد النفسي في فهم العملية الإرشادية، وفهم أوجه الشبه والاختلاف بين طرق الإرشاد المختلفة لاختيار الأمثل منها، كما تساعد النظريات في افتراض ترتيب الأحداث مما يسهل فهم ما يجري، وما يمكن ان يقوم به المرشد، فهي بذلك تساعد في اختصار الوقت والجهد.

وبين جونز (Jones, 2000) أن هنالك ثلاث وظـائف أساسـية لنظريـات الإرشاد والعلاج النفسي وهي:

1- تزويد المرشدين بالمفاهيم التي تعتبر إطارا مرجعيا لفهم النمو الإنساني، والعملية الإرشادية.

2- تزويد المرشدين بالأساليب الإرشادية المناسبة.

3- مساعدة المرشدين في إجراء البحوث العلمية وصياغة فروضها.

من هذا المنطلق تم بناء البرنامج باعتماد طريقة الإرشاد الجمعي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي الصعوبات التعلم، حيث يعتبر برنامج الإرشاد الجمعي أفضل لإرشاد مثل هذه الحالات. وسيتم الاعتماد في بناء البرنامج الإرشادي على نظرية العلاج العقلاني المعرفي العاطفي (Rational-Emotive Therapy:" RET ") رائدها ألبرت أليس، وتعتبر هذه النظرية طريقة متكاملة للعلاج والتعلم وهي تستند إلى نظرية معرفية إدراكية، انفعالية، سلوكية وهي تؤيد العلاج النفسي الإنساني والتعليمي وهي تتكون من نظرية الشخصية التي هي نظام فلسفي وطريقة علاجية نفسية.

وان احد الأسس(RET) هو أن مشاكل الإنسان تنتج من طريقة تفكير الإنسان ومعالجته لهذه الأحداث الخارجية ابتداء من الفرضية القائلة أن عواطف وانفعالات الإنسان ناتجة عن عقائدهم وما يؤمنون به وعن تقيمهم للأمور وتعريفهم لها.وفلسفتهم في تفسيرها وليس من الإحداث نفسها ويري أليس أن نظام الأفكار التي يؤمن بها الفرد في قسمين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية إما الأفكار اللاعقلانية هو الهدف الأساس التي تسعى لأزالتها والتخاص منها.فالمعالج النفسي يعلم المسترشد كيف يبدل الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية.وهذا التغير في أفكار الشخص يؤدي إلى طريقة جديدة في الانفعالات وفي التعامل مع الأحداث.و من خلال عملية العلاج

النفسي يطور المسترشدين مهارات معينة تمكنهم من التعرف وبتالي مقاومة أفكارهم اللاعقلانية.بالإضافة إلى ذلك فان العلاج الناجح يتضمن تعليم المسترشدين أن يبدلوا طريقة تفكيرهم بطريقة أفضل تهدف إلى المنفعة للمسترشدين إلى نتائج طيبة على المدى البعيد ولذلك فا (RET) هي طريقة تعليمية وعلاجية في نفس الوقت. و نتيجة لـ (RET) فقد تطورت عملية التعليم العقلي العاطفي التي بواسطتها يتعلم الناس مبادئ التفكير العقلي.

وترى نظرية (RET) وجود أساس بيولوجي لسلوك الإنسان وذلك على العكس من معظم الطرق العلاجية الأخرى.ويجزم أليس أن الإنسان يملك ميولا غريزية (طبيعية) تجاه العادات والمتعة والحركة، والمزاج والسلبية المقترنة بالتفكير الايجابي ولاسيما فيما يتعلق بالآخرين، وأكثر من ذلك فانه يرى أن الإنسان يولد ولديه ميول قوية على أن كل أمور حياته تسير نحو الأفضل، وهو جاهز ليدين أو يلوم نفسه والآخرين والعالم عندما لا يحصل على ما يريد.وكذلك فان الإنسان يصل بفكره بطريقة إنسانية(عاطفية) طول حياته حتى يتعلم.

2 .2 الدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل عرضا للدراسات السابقة التي أجريت في الاتجاهات ومجال صعوبات التعلم للطلبة في المدارس العادية وذلك للإفادة من نتائجها في الدراسة الحالية ولإغراض هذه الدراسة يمكن عرض الدراسات ذات الصلة وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

أجرى دونالدسون (Donaldson,1980) دراسة تناول فيها طرق تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة المعاقين حركيا، وشملت الدراسة (120) طالبا وطالبة وزعوا إلى مجموعات أربع بواقع (30) طالبا وطالبة في كل مجموعة، وقد استخدمت ثلاثة أساليب لتعديل الاتجاهات نحو الأطفال المعاقين:

الأسلوب الأول: التعايش مع المعاقين حركيا.

الأسلوب الثاني: مشاهدة أفلام وصورعن المعاقين حركيا.

الأسلوب الثالث : سماع محاضرات عن المعاقين حركيا.

وأشارت النتائج بعد قياس فاعلية أساليب التعديل تلك باستخدام مقياس الاتجاهات إلى فاعلية هذه الأساليب في تعديل الاتجاهات نحو الإعاقة، بالإضافة إلى زيادة فعالية الأسلوب الأول مقارنة بالأساليب الأخرى.

إما دراسة أبو الحمص (1988) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب الجامعيين، ومعرفة اثر كل من متغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى التعليم، ومكان الإقامة. وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعات في الضفة الغربية، واستخدم الباحث مقياس للاتجاهات، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى انه لا يوجد اثر للنوع الاجتماعي على اتجاهات الطلبة الجامعيين، ووجدت أيضا انه كلما ارتفع المستوى العلمي كانت الاتجاهات أكثر ايجابية، إما بالنسبة لمتغير مكان الإقامة فقد وجدت الدراسة أن الطلاب سكان المدن كانوا أكثر ايجابية في اتجاهاتهم نحو المعاقين من الطلبة الذين يسكنون في القرية، كما توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب الجامعيين بشكل عام كانت ايجابية.

وأجرت المصري (1994) دراسة هدفت إلى بناء برنامج إرشادي جمعي معتمدا على النظرية السلوكية، والعلاج العقلي الانفعالي. واشتمل البرنامج على عدة أساليب هي إعطاء التعليمات والتغذية الراجعة، وممارسة السلوك والتعزيز الاجتماعي والتعزيز الذاتي، ولعب الدور واستبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية بالإضافة للوظائف البيتية، وذلك لاستقصاء اثر هذا البرنامج في خفض سلوك العزلة لدى عينة مكونة من (40) طالبة من مرحلة المراهقة الوسطى، حيث قسمت العينة لمجموعتين ضابطة وتجريبية، تحتوي كل منها على (20) طالبة ،واستمر البرنامج لمدة تسعة أسابيع.ودلت النتائج على آن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية للبرنامج على خفض مشاعر العزلة لدى طالبات المجموعة الإرشادية.

إما دراسة بخش (2000) والتي هدفت إلى تعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو اقرنهم المتخلفين عقليا الملتحقين بصفوف خاصة بالمدرسة العادية وذلك من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم، وتألفت العينة من (20)طفلة من العاديات الملتحقات بالروضة بمدينة جدة تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد استخدمت الباحثة عددا من الأدوات (مقياس

ستانفورد بينة للذكاء، مقياس تقدير المستوى الاجتماعي، مقياس اتجاهات الأطفال العاديين نحو الدمج، مقياس السلوك التكيفي الأطفال، البرنامج الإرشادي، وبعد تحليل النتائج إحصائيا أشارت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند 0.01 بين اتجاهات التلاميذ العاديين بالمجموعتين الضابطة والتجريبية حيث أصبحت اتجاهات أعضائها أكثر ايجابية وكذلك توجد فروق دالة عند 0.01 بين اتجاهات التلاميذ العاديين بالمجموعة التجريبية نحو دمج قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وانه لا توجد فروق دالة في اتجاهات التلاميذ العاديين بالمجموعة التجريبية نحو الدمج في القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج.

كما قام سميث (SMITH,2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة في ولاية تنسي (Tense) نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، وللتعرف على اتجاه معلمي التربية الخاصة في نفس الولايـة نحو الفكرة ، وطبقت الدراسـة فـي المدارس المتوسطة فـي ولاية تنسي الأمريكيـة، واشتملت العينـه علـى (143) معلمـا حيث تـم تطبيق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي النقاط الذي يقيس اتجاهات المعلمين نحو الصفوف الدامجة الشاملة، وأفادت النتائج أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الدمج كانت أكثر ايجابية من اتجاهات معلمي التربية العامة، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة طردية بين اتجاهات المعلمين نحو دمج وسنوات خبرتهم التعليمية.

إما الدراسة التي أجراها عثماني (2001) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي يهدف إلى تحسين بعض السلوكات المعرفية والسلوكية لفئة صعوبات التعلم من التلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث والرابع الأساسي، وقد قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في رفع مستوى بعض العمليات المعرفية والسلوكية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة أخرى أجراها الزغلوان (2001) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلمية. وبلغ عدد أفراد الدراسة(60) تلميذا وتلميذة، حيث تم توزيع أفراد العينة

عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (30) تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة عددها(30) تلميذا وتلميذة. وتضمن البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية استخدام إستراتيجيتين من استراتيجيات تعديل السلوك، هما تكلفة الاستجابة التي تمثلت في خصم المعلم نقاطا محددة من التلميذ لدى قيامه بسلوك يدل على ضعف الانتباه، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، والذي بموجبه قام المعلم بتعزيز التلميذ في نهاية كل فترة زمنية جزئية محددة خلال الجلسة التدريبية بنقاط إضافية لإظهار سلوكا نقيضا لضعف الانتباه. وفي نهاية الجلسة كان المعلم يقوم باستبدال بنقاط إضافية لإظهاره سلوكا نقيضا لضعف الانتباه. وفي نهاية الجلسة كان المعلم يقوم باستبدال النقاط بناء على قائمة توضح قيمة كل معزز. وتم الاستمرار في تطبيق البرنامج السلوكي مدة شهر ونصف، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف تنفيذ البرنامج السلوكي. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التغاير ANCOVA وقد أظهرت النتائج بعد المعالجة و أثناء فترة المتابعة أن هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي قد عمل على خفض ضعف الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

إما الحناوي (2003) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (170) ولي أمر و(57) معلما ومعلمة، وقد تم جمع بيانات الدراسة عن طريق استبانة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك صعوبات عالية تواجه دمج الطلبة أصحاب الإعاقات في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم على جميع مجلات الدراسة.

إما دراسة (عمايره, 2003) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية اليرموك نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دروس التربية الرياضية وتكونت عينة الدراسة من (260) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك،وقام الباحث بتوزيع مقياس (Peatio) على عينة الدراسة واشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية تتسم بالسلبية نحو فكرة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في دروس التربية الرياضية.

كما أجرى (بعيرات, 2005) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية ومدى تباين هذا المستوى في ضوء متغير جنس الآباء والأمهات و عدد إفراد الأسرة والمستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي وتكونت عينة الدراسة من (301) ولي أمر طالب وطالبة، ولإغراض هذه الدراسة قام الباحث بتطوير(استبانه) لقياس مستوى رضاء أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية، وتم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.5) على جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية ما بين متوسط تقديرات ذوي الأسرة المكونة من (1-5) أفراد من جهة ومتوسط تقديرات ذوي الأسرة التي تزيد على (10) أفراد من جهة ثانية وذلك لصالح ذوي الأسر المكونة من (1-5) أفراد.

كما قامت مارشيا (Marcia,2005) بدراسة بحث فيها تأثير التدريب على المراقبة الذاتية في الأداء الأكاديمي لدى أطفال صعوبات التعلم وأخرى في جوانب سلوكية لأطفال صعوبات تعلم وإعاقات أخرى تآلفت العينة من سبعة أطفال ذكور وطفلتين من الإناث مدموجين في الصفوف العادية من المرحلة الأساسية، تلقى الأطفال تدريبا في المراقبة الذاتية للانتباه مع مهمات القراءة والرياضيات لمساعدة الأطفال على التعلم. أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير التدريب على المراقبة الذاتية على الأداء الأكاديمي للأطفال المدموجين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقات لا يستفيدون من استراتيجية المراقبة الذاتية إلا في غرفهم الصفية.

ومن خلال استعرض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

1- انه يمكن من خلال استخدام البرامج الإرشادية تعديل اتجاهات الطلاب العـاديين نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، كمـا فـي دراسـة المـصري(1994)، بخش(2000)، عثماني(2001)، الزغلوان(2001).

2- انه لا توجد دراسات في حدود علم الباحث تناولت تقديم برامج إرشادية في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3- انه لا توجد دراسات في المجتمع الأردني تناولت هذا الموضوع، وهذا مـا دفـع الباحث لإجراء الدراسة .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها، إضافة إلى بيان الإجراءات التي تم استخدامها للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية لتحليل البيانات، والنتائج.

3. 1 مجتمع الدراسة

تالف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التي يوجد فيها غرف مصادر تعلم، التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، للعام الدراسي (2007/2006).

3. 2 عينة الدراسة

ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية مكونة من:

التلاميذ العاديين: تكونت العينة من أربعين طالبا من المرحلة الأساسية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (20) طالبا والأخرى ضابطة عددها (20) طالبا، ويشير الجدول رقم (1) إلى خصائص العينة.

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس

الجنس / المجموعة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
ذكر	8	8	16
أنثى	12	12	24
المجموع	20	20	40

لتحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، استخدمت الدراسة التصميم التجريبي لفحص

اثر المتغير المستقل وهو برنامج الإرشادي الجمعي على المتغير التابع الاتجاهات، وهو تصميم المجموعة التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي وقياس كما يلي :

مجموعة تجريبية : تعين عشوائي منتظم – قياس قبلي – معالجة – قياس بعدي.

مجموعة ضابطة: تعين عشوائي منتظم – قياس قبلي- لا معالجة – قياس بعدي.

3.3 أداة الدراسة:

مقياس الاتجاهات:

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة خاصة بهدف معرفة اتجاهات الطلبة العاديين نو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة، وقد تم الاعتماد في تطوير هذه الأداة وبنائها على الإجراءات التالية:

1- تم بناء المقياس اعتمادا على الأدبيات ودراسات السابقة التي تطرقت لهذا الموضوع (السفاسفة 2003، التويجري2001، ابو الحمص،1988، سميث Smith, 2001 بخش2000).

2- وقد استمدت فقرات الاستبانة من أهداف البرنامج الإرشادي موضوع الدراسة.

3- وبعد ذلك تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين لمعرفة مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لموضوع الدراسة، وتكونت هذه الأداة من جزائيين رئيسيين هما :

الجزء الأول: ويتضمن معلومات عامة، الاسم، النوع الاجتماعي، الصف، العمر).

إما الجزء الثاني :فيتكون من (25) فقرة كل منها تعبر عن اتجاهات عينة الدراسة نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام تدريج ليكرت الخماسي المكون من خمس استجابات، وقد أعطيت الفقرات العلامات التالية: تنطبق بدرجة عالية جدا (5)، تنطبق بدرجة عالية (4)، تنطبق بدرجة متوسطة (3)، تنطبق بدرجة ضعيفة (2)،تنطبق بدرجة ضعيفة جدا (1).

4.3 صدق ثبات الأداة:

للتحقق من صدق محتوى المقياس ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها عرضت في صورتها المبدئية على (21) من المحكمين، منهم (8) من أعضاء هيئة التدريس ممن يحمل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة والقياس النفسي، و(9) ممن يعمل في مجال التدريس، و(4) ممن يعمل في مجال الأشراف وذلك لإبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة وملاءمتها لأهداف الدراسة، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات وتم حذف بعض منها، في حين اعتمدت الفقرات التي أجمع (80%) من المحكمين على وضوحها وملاءمتها وأصبح عدد الفقرات (20) فقرة. وبذلك فقد أعتبر الصدق ألتحكيمي محكا لصلاحية هذه الاستبانة.

ثبات المقياس

وللتحقق من ثبات المقياس, تم استخدام معادلة كرونباخ-الفا (Cronbach Alfa) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (50) طالبا من العاديين ، حيث بلغت قيمة (α) للأداة الكلية (0.90).

5.3 تصحيح الأداة:

تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (20) فقرة مدرجة حسب تدريج ليكرت الخماسي والتي يجب عليها الطلبة العاديين باختيار موافقتهم على العبارة الواردة في كل منها، وتتراوح الإجابات بين تنطبق بدرجة عالية (5)درجات، وتنطبق بدرجة عالية(4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة (2) درجتان، وتنطبق بدرجة قليلة جدا (1) درجة واحدة.واستنادا إلى ذلك فقد تم التعامل مع قيم المتوسطات الحسبية لتفسير البيانات التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي:

منخفض	متوسط	مرتفع
1- 2.49	2.50- 3.49	3.50 – فأكثر

وبناءا عليه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات اكبر من (3.50) فيكون مستوى التصورات مرتفعا وهذا يعكس اتجاهات ايجابية، وهذا يعني موافقة إفراد مجتمع الدراسة على الفقرة، إما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.50 – 3.49) فان مستوى التصورات سيكون متوسطا، وإذا كان المتوسط الحسابي اقل من (2.49) فيكون مستوى التصورات منخفضا وهذا يعني اتجاهات سلبية رفض إفراد مجتمع الدراسة للفقرة.

البرنامج الإرشادي:

مفهوم البرنامج الإرشادي:

يشير عربيات والزيودي (2006) على أن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط ومنظم على أسس علمية سليمة، يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة. تقدم هذه الخدمات بهدف تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني. ويقوم بتخطيط هذا البرنامج وتنفيذه وتقويمه فريق عمل من المختصين المؤهلين.

ويرى الزغلوان (2001) أن البرنامج الإرشادي عبارة عن برنامج مخطط منظم من الخدمات الإرشادية والتربوية والمهنية التي تقدم للأفراد سواء بشكل فردي، أو بشكل جمعي لمساعدتهم في النمو والتكيف بإشراف لجنة، أو مجلس يشرف على تخطيط وتنفيذ وتقويم ومتابعة خدمات البرنامج.

ويذكر الخطيب (2003) أن البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الإجراءات والأنشطة الإرشادية تمثل مجموعة من المحاضرات والمناقشات وأدوار يقوم بها المرشد لتحصين المسترشدين من بعض الأنماط السلوكية غير المقبولة، ويشمل جلسات إرشادية جمعية ولعب الأدوار.

وفي ضوء ما تقدم يعرف الباحث البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة بأنه مجموعة من النشاطات والفعاليات التي وضعت بشكل منظم ومخطط يقدم للطلبة العاديين، بهدف تعديل اتجاهاتهم نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس إيجاباً على توافق بينهم. ويشتمل البرنامج على عدد من جلسات الإرشاد الجمعي.

الهدف العام:

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو زملاءهم ذوي صعوبات التعلم، مما يسهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بينهم.

الأهداف الخاصة:

1. مساعدة الطلبة العاديين على كيفية التواصل مع أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.
2. تعديل بعض المكونات المعرفية والمفاهيم الخاطئة المرتبطة بالطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى أفكار ومفاهيم سوية وإيجابية.

مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

1. نتائج مقياس الاتجاهات الذي طبق على العينة والذي تحدد من خلاله جوانب الاتجاهات السلبية، حيث عُدت الفقرة الحائزة على متوسط أقل من (2.49) درجات اتجاهات سلبية.
2. عرض البرنامج على عدد من الخبراء المختصين في ميدان الإرشاد التربوي والنفسي والتربية الخاصة، للتأكد من مدى مناسبة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن الذي نحتاجه لتحقيق أهداف البرنامج وأية تعديلات أخرى.
3. الإطار النظري والدراسات السباقة المرتبطة بموضوع الدراسة. حيث اعتمد الباحث في بناء البرنامج الإرشادي على أنموذج بوردر وديوري (Border & Dury) والذي يتضمن الخطوات التالية:

أ- إعداد الأهداف العامة والخاصة من البرنامج الإرشادي.

ب- تحديد الأولويات.

ج_ اختيار وتنفيذ نشاطات البرنامج.

د- تقييم وتقدير مدى ملاءمة البرنامج وكفاءته (Border & Dury, 1992).

الأسلوب الإرشادي المستخدم:

استخدم الباحث أسلوب الإرشاد الجمعي في جلسات البرنامج الإرشادي. وتكمن أهميته فيما يهيئه من تفاعل بين المسترشدين والمرشد، وبين مجموعة المسترشدين أنفسهم.

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

1. إعطاء التعليمات:

تتضمن هذه الخطوة قيام المرشد بتوضيح الطرق المحددة للاتصال والتفاعل مع الآخرين، والتي تتضمن التمهيد، والمبادرة بالتحية، وكذلك إعطاء عبارات المديح والثناء والابتسام وهز الرأس والاتصال بواسطة العيون، كما تتضمن مهارات الاتصال تعلم أفراد المجموعة الإرشادية التحدث بأفكار وموضوعات تثير اهتمام الآخرين والتعليق على أحاديثهم.

تهدف هذه الفنية إلى التعارف بين الطلبة العاديين والمرشد وبناء علاقة إيجابية يسودها جو من الألفة بين الطلبة العاديين والمرشد. بالإضافة على أن يتعرف الطلبة العاديين على أهداف البرنامج الإرشادي وما هو متوقع منه.

2. المحاضرة:

في هذه الفنية يتم تقديم معلومات مبسطة وبعبارات تتناسب مع مستوى الطلبة، وأساليب التواصل مع أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، والأفكار والمفاهيم الخاطئة حول ذوي صعوبات التعلم.

وتهدف هذه الفنية إلى توفير المعرفة لدى الطلبة العاديين من اجل تحقيق التوافق مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3. التعزيز الاجتماعي:

حيث يتم تعزيز سلوك الطلبة العاديين عند تعرفهم على الكيفية التي يصلون فيها إلى تغيير السلوك بطريقة ذاتية وعند تقديمهم الإجابات الصحيحة والاستجابات الملائمة أثناء النقاش.

وتهدف هذه الفنية إلى حث الطلبة على التفكير السليم والسلوك المرغوب فيه. بحيث يصبح جزء من حياتهم.

4. النمذجة ولعب الدور:

أن التعلم عن طريق النمذجة يتم بعرض نماذج سلوكية (مهارات جيدة) أمام الطلبة وتعليمهم كيف يقومون بتأديتها.

أما لعب الدور فيتم من خلال تمثيل مواقف مختلفة بطريقة درامية، كما كان يتم تمثيل عكس الدور.

والهدف من استخدام هذه الفنية هو تعلم الطلبة سلوكيات جديدة.

5. التغذية الراجعة:

يقوم المرشد بإعطاء تغذية راجعة للسلوكيات والجمل التي يستخدمها الطلبة أثناء الجلسة الإرشادية، ويتلقى الطلبة تغذية راجعة من بعضهم البعض.

والهدف من هذه الفنية هو قيام الطلبة بتجربة سلوكيات جديدة بناء على افتراضات جديدة.

6. الوظائف المنزلية:

يتم تكليف الطلبة ببعض النشاطات من قبل المرشد، وقد تطبق أثناء الجلسة الإرشادية أو خارجها، ويقدم أفراد المجموعة الإرشادية تقارير في كل جلسة عن مشاعرهم والمصاعب التي واجهوها.

والهدف من استخدام هذه الفنية نقل اثر ما تعلمه من الجلسات الإرشادية على البيئة المدرسية الواقعية التي يعيش فيها الطفل.

7. النشرات الإرشادية:

يقوم المرشد بتوزيع نشرات إرشادية تتضمن معلومات خاصة بموضوع كل جلسة من الجلسات الإرشادية.

الجلسات الإرشادية:

قام الباحث بإعداد (12) جلسة إرشادية جماعية بواقع جلستين أسبوعياً وتراوحت مدة الجلسة ما بين (40-45) دقيقة حسب طبيعة كل جلسة والموضوعات المطروحة للمناقشة وقد أستغرق تطبيقه ستة أسابيع.

موضوعات تطبيق البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بتحديد مضمون الموضوعات الإرشادية وعنوان الجلسات وأسلوب تنفيذها، والجدول رقم (2) يوضح ذلك

الجدول رقم (2)

موضوعات ونوع الإرشاد وأسلوب التنفيذ والوقت للبرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أسلوب الجلسة	أسلوب التنفيذ
1.	التعريف بالبرنامج الإرشادي ونظام الجلسات	جمعي	المحاضرة، والمناقشة، والحوار، وإعطاء التعليمات.
2.	توقعات المشاركين في البرنامج الإرشادي		المناقشة والحوار، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة، توزيع نشرة إرشادية.
3.	عرض عن صعوبات التعلم		المناقشة والحوار، التعزيز، التغذية الراجعة، توزيع نشرة إرشادية.
4.	طبيعة العلاقة بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم		المناقشة والحوار، لعب الدور، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة، والتدريب البيتي.
5.	مدى تأثير الأزمة النفسية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم		المناقشة والحوار، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة، لعب الدور، التدريب البيتي.
6.	تفعيل الدعم الاجتماعي لمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من قل أقرانهم العاديين		المناقشة والحوار، والتعزيز الاجتماعي، والتغذية الراجعة، وإعطاء التعليمات، ونشرات إرشادية.
7.	أثر الاتجاهات الايجابية والدعم الاجتماعي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.		المناقشة والحوار، ولعب الدور، والتعزيز الاجتماعي، والتغذية الراجعة
8.	مواجهة الأفكار غير العقلانية		المناقشة والحوار، والتعزيز الاجتماعي، والتغذية الراجعة، وتوزيع نشرة إرشادية وأستبانة.
9.	تدريب الطلبة العاديين على التفاعل مع أقرانهم ذوي صعوبات التعلم.		المناقشة والحوار، ولعب الدور، والتعزيز الاجتماعي، والتغذية الراجعة
10.	تعزيز الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة العاديين نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم.		المناقشة والحوار، ولعب الدور، والتعزيز الاجتماعي، والتغذية الراجعة
11.	تدريب أعضاء المجموعة على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.		المناقشة والحوار، ولعب الدور، والتعزيز الاجتماعي، والتغذية الراجعة
12.	تقييم البرنامج		التغذية الراجعة

6.3 إجراءات التطبيق :

المنهج المستخدم في الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى المنهج التجريبي، حيث قام الباحث باختيار عينة الدراسة وطبق عليها مقياس الاتجاهات. حيث يتم التأثير على عينة الطلبة العاديين بالمتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي، ثم قام الباحث بتقييم أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة وهي الاتجاهات الطلبة العاديين عينة البحث.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بالخطوات الآتي تم اختيار إفراد الدراسة من بين طلاب الصف السادس في مدرسة زين الشرف للبنات، ومدرسة العيص الأساسية للبنين من بين طلاب الصف السادس الأساسي، وقد تم اختيار مدرسة زين الشرف لتوفر غرفة مصادر فيها ولا بداء مديرة المدرسة استعدادها للتعاون، كذلك توفر مكان مناسب للاجتماع بالطلبة.وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاهات على جميع الطلبة في المدرستين واحتساب الدرجات، تم اختيار (40) طالب هم الحاصلين على اقل درجات ولديهم اتجاهات سلبية نحو أقرانهم من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وقد وزع عينة الدراسة عشوائيا باستخدام طريقة الأرقام العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكان عدد الطلبة في كل منها (20) طالب ثم وضح الباحث للطلبة المشاركين في البرنامج الإرشادي هدف المشاركة، وبعد ذلك بدا الباحث تطبيق البرنامج الإرشادي مع المجموعة التجريبية وذلك بواقع جلستان كل أسبوع مدة كل جلسة (45) دقيقة، لمدة اثنا عشر لقاء. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق المقياس مباشرة مرة أخرى بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي. وبعد إجراءات التصميم قام الباحث بتحليل البيانات.

7.3 المعالجة الإحصائية :

للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي و التحليلي الآتية ، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).

1. تم استخدام اختبار (ت) (T-test) للمقارنة بين المتوسطات.

الفصل الرابع

عرض وتحليل النتائج

المقدمة

يتناول هذا الفصل عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسـة مبوبـة حـسب فرضياتها، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم

النتائج:

1.4 الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على انه:" لا توجد فـروق ذات دلالـه إحـصائية بـين اتجاهات الطلبة العاديين في المجموعة الضابطة واتجاهـات الطلبـة العـاديين فـي المجموعـة التجريبية نحو أقرانهم ذوي صعوبات الـتعلم بعـد انتهـاء البرنـامج الإرشادي ". ويلخص الجدول رقم (3) يلخص هذه النتائج

الجدول رقم (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على قياس ألبعدي وقيمة (ت) للمقارنة الأوساط لحساب للعينات المستقلة

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
التجريبية	20	33.64	8.09		
الضابطة	20	23.70	7.11	2.88	0.01

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عنـد (0.01) بـين متوسـط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهـات نحـو الطلبـة مـن ذوي صعوبات التعلم.

2.4 الفرضية الثانية :

وتنص الفرضية الثانية على انه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة العاديين بالمجموعة التجريبية نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) للمقارنة بين الأوساط الحسابية للعينة المترابطة اتجاهات المجموعة التجريبية نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعيد، ويلخص الجدول رقم (4) يلخص هذه النتائج:

الجدول رقم (4)

قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي.

القياس	م	م ف	ع ف	ت	الدلالة
البعدي	33.64				
القبلي	22.15	11.49	5.14	6.71	0.01

ويتضح من الجدول وجود فروق بين متوسطي درجـات أفـراد المجموعـة التجريبية في القياسين لصاح القياس ألبعدي مما يعني أن اتجاهاتهم نحو أقرانهم مـن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أصبحت ايجابية قياسا بما كانت عليه من قبل، وهو مـا يحقق عدم صحة الفرض الثاني.

3.4 الفرضية الثالثة :

وتنص الفرضية الثالثة على انه" لا توجد فروق ذات دلالـة إحـصائية فـي اتجاهات الطلبة العاديين بالمجموعة التجريبية نحو إقرانهم ذوي صعوبات التعلم بعـد انتهاء البرنامج الإرشادي مباشرة واتجاهاتهم نحو ذلك في القياس التتبعي بعد شـهر

من توقف البرنامج" .وللتحقق من صحة هذا الفرض اسـتخدم الباحـث اختبـار(ت) للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطين فـي القياسـين البعـدي والتتبعي، ويلخص الجدول رقم (5) هذه النتائج:

الجدول رقم (5)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

القياس	م	م ف	ع ف	ت	الدلالة
البعدي	33.64	0.17	2.02	0.25	غير دالة
التتبعي	33.81				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسـين البعـدي والتتبعي للمجموعتين التجريبية في الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث.

الفصل الخامس

المناقشة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهـات الطلبة العاديين نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم ومعرفـة العوامـل المـؤثرة فـي اتجاهاتهم، وذلك بتطبيق أداتين تم إعدادهن لهذه الغاية، على عينة تكونت مـن (40) طالبا مقسمين إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية من (20) طالبا ، وضـابطة (20) طالبا.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

وفيما يتعلق بالفرضية الأولى والتي تنص على " لا توجـد فـروق ذات دلالـه إحصائية بين اتجاهات الطلبة العاديين في المجموعة الضابطة و اتجاهـات الطلبـة العاديين في المجموعة التجريبية نحو أقرانهم ذوي صـعوبات الـتعلم بعـد انتهـاء البرنامج الإرشادي".

فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا عنـد (0.01) بـين متوسـط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهـات نحـو الطلبـة مـن ذوي صعوبات التعلم والفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية ممـا يعنـي اتجاهـات أعضائها بعد تطبيق البرنامج نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم كان هناك تحسن في اتجاهاتهم، وهو يحقق عدم صحة الفرضية الأولى. وتؤكد اثر البرنامج الإرشادي في تغيير اتجاهات الطلبة العاديين نحو اقرنهم من ذوي صعوبات التعلم. وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يمكن القول أنها تـشير إلـى فاعليـة البرنـامج المستخدم مع الطلبة العاديين والذي يعد بمثابة تدخل مبكر في هذا الإطار في تعـديل اتجاهاتهم نحو أقرانهم من الطلبة العاديين معهم بالمدرسة وهو ما يساهم إلى حد كبير في اكتساب هؤلاء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم معهم بالمدرسة للسلوك ألتكيفـي، وفيما يتعلق بنتائج البرنامج المستخدم مع الطلبة العاديين كشفت نتائج الدراسـة عـن وجود فروق داله إحصائيا عن اتجاهات الطلبة العـاديين بـالمجموعتين الـضابطة

والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أصبحت اتجاهات أعـضائها ايجابيـة، وتؤكد هذه النتائج إجمالا على فاعلية البرنامج المستخدم حيث تساهم المعلومات التي حصل عليها هؤلاء الطلبة خلال البرنامج الإرشادي عن الطلبة من ذوي صـعوبات التعلم وإمكاناتهم وما يقدم لهم من خدمات تساعدهم على الانخراط بفاعلية في الحيـاة العادية إلى حثهم على المساهمة في ذلك من خلال تكوين علاقات اجتماعية ناجحـة معهم وإقامة صداقات معهم أيضا مما يدفع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى تبادل مثل هذه العلاقات والصدقات، وهو الأمر الذي يؤدي إلى تحسن مفهوم الذات لـديهم ،كما إتاحة الفرص إمامهم لممارسة أنشطة مختلفة معا واكتساب خبـرات ومهـارات شخصية واجتماعية خاصة بمواقف الحياة اليومية، وقد اتفقت الدراسـة مـع نتيجـة دراســة كــل مــن : المــصري(1994)، بخــش(2000)، عثمــاني(2001)، الزغلوان(2001).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

وفيما يتعلق بالفرضية الثانية والتي تنص على " لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية في اتجاهات الطلبة العاديين بالمجموعـة التجريبيـة نحـو أقـرانهم ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده "

فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطي درجـات أفـراد المجموعـة التجريبية في القياسين لصالح القياس البعدي مما يعني أن اتجاهاتهم نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم أصبحت أكثر ايجابية قياسا بما كانت عليه من قبل وهو ما يحقق عدم صحة الفرضية الثانية، وقد اتفقت الدراسة مع نتيجة دراسة كل من : بخش(2000)، عثماني(2001)، الزغلوان(2001).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

وفيما يتعلق بالفرضية الثالثة والتي تنص على" لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية في اتجاهات الطلبة العاديين بالمجموعـة التجريبيـة نحـو أقـرانهم ذوي

صعوبات التعلم بعد انتهاء البرنامج الإرشادي مباشرة واتجاهاتهم نحو ذلك في القياس التتبعي بعد شهر من توقف البرنامج"

فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعتين التجريبية في الاتجاهات نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث.

وأخيرا فان ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يعطي مؤشرات مناسبة ومقبولة عن فقرات الاستبانه والبرنامج الإرشادي من حيث الصدق والثبات، مما يسمح باستخدامه في البيئة الأردنية. الأمر، الذي يجعل منه برنامج ذات فاعلية لتعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في الفئات العمرية التي شملتها الدراسة.

2.5 التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول فاعلية البرنامج الإرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، يمكن طرح التوصيات التالية:

1- توجيه وإرشاد الطلبة العاديين نحو تقبل أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، وإعداد البرامج الإرشادية التي تعمل على تغيير الاتجاهات السلبية وتدعيم الاتجاهات الايجابية نحو هؤلاء الطلبة.
2- أجراء المزيد من الدراسات حول اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في مناطق تعليمية أخرى داخل المملكة الأردنية الهاشمية.
3- عقد اجتماعات مع أولياء أمر الطلبة لتعريفيهم بحالة الطلبة والصعوبات التي يعانون منها وكيفية التغلب عليها، ويتم في هذا الاجتماع تعريف أولياء أمر الطلبة بالخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة من ذوي الصعوبات التعليمة ودور الأسر في مساعدة الأبناء اجتماعيا، أو نفسيا، أو دراسيا.

4- إشراك الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، وتكليفهم بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لبث الثقة في أنفسهم وتعويدهم الاعتماد على النفس.

المراجع

أ- المراجع العربية

أبو الحمص، نعيم. (1988)، التربية الخاصة، **مبادئ في تربية الطفل المعاق**، دار الأرقم، نابلس، فلسطين.

أبو غزالة، هيفاء.(1985)، **دليل المرشد التربوي**، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن.

بخش، أميرة. (2000**).** فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات التلاميذ العاديين نحو دمج المتخلفين عقليا معهم بالمدرسة وأثره على السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقليا، **المجلة التربوية**، الكويت.

البطاينة، أسامة، الرشدان، مالك، السبايلة، عبيد، الخطاطبة، عبد الحميد (2005) **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

بعيرات, محمد. (2005), **مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذو الصعوبات التعليمية في المدارس العادية**, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية. عمان, الأردن.

الحناوي، جمال. (2003)، **اتجاهات أولياء أمور الطلبة المعاقين ومعلميهم نحو الصعوبات التي تواجه دمجهم في التعليم العام**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2003)، **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، مكتبة الفلاح، الطبعة الثانية**، بيروت، لبنان.

الداهري، صالح حسن. (2005)، **سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة**، دار وائل للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

الروسان, فاروق. (2003), **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

الزغلوان، حسن.(2001)، **فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزغول، عماد، (2005). **مبادئ علم النفس التربوي**. مركز يزيد للنشر، الكرك، الأردن.

زكريا، زهير عبد الهادي.(1992)، **برنامج تدريب مديري المدارس:التوجيه والإرشاد التربوي، مركز التدريب التربوي**، وزارة التربية والتعليم، عمان.

الزيات, فهمي مصطفى. (1998), **صعوبات التعلم**, دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر.

السفاسفة، محمد إبراهيم.(2003)، دراسة اتجاهات المرشدين التربويين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم، **مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد الثامن عشر، العدد السادس، الكرك، الأردن.

الشخص، عبدالعزيز(1986)، دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعاقين. **مجلة دراسات تربوية**، القاهرة، مصر.

صالح، محمود عبد ا . (1985)، **أساسيات في الإرشاد التربوي**، دار المريخ للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

عبدالهادي، نبيل، وعمر نصرا ، وسمير شقير. (2000), **بطء التعلم وصعوباته** الطبعة الأولى, دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عثمان، كريمة. (2001)، **مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات تعلمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عربيات، احمد، الزيودي، محمد(2006). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى اسر الأطفال المعاقين سمعيا وأثره على تكيف أطفالهم، **مجلة جامعة دمشق.**

عمايرة, احمد. (2003)، **اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك نحو دمج التلاميذ المعاقين في دروس التربية الرياضية**، رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الفار، مصطفى، (2003)، **الدليل إلى صعوبات التعلم**، الطبعة الأولى، دار يافا العلمية، عمان، الأردن.

فهمي، محمد سيد. (2001)، **السلوك الاجتماعي للمعوقين**، دراسة في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

القريطي، عبد المطلب(1992)، **دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات**. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع جامعة الأزهر، مصر.

كاشف، إيمان ومنصور، عبدالصبور (1998). **دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية في محافظة الشرقية**، المؤتمر الدولي الخامس لمراكز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس. القاهرة، مصر.

وحيد، احمد عبد اللطيف. (2001). **علم النفس الاجتماعي:** الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم.(2001)، **التقرير السنوي لمنجزات الوزارة**، مديرية التربية الخاصة، عمان.

الوقفي, راضي. (2003), **صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي**, كلية الأميرة ثروت, عمان, الأردن.

الوقفي، راضي. (1998)، **مقدمة في علم النفس**، الطبعة الثالثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ب- المراجع الإنجليزية

Beckman, P.J & Kohi, F.L. (1987). Interaction of preschoolers with and without handicaps in integrated and segregated setting: A longitudinal study. **Journal of mental Retardation,** 25(1), 5-11**.**

Culbertson, J.L. & Edmonds, J.E.(1996). **Learning Disabilities**. (In R. L. Adams, O A. Parsons, J. L. Culbertson & S. J. Nixon eds. Neurophysiology for clinical practice Axiology assessment and treatment of common neurological disorders). Washington- D. c: A p A.

Cullatta, R. & Tonpkins, J. (2003). **Fundamentals of Special Education What Every Teacher Needs to Know**. Ohio: Merrill Prentice Hell.

Deresh, T. B (1996). Meaning attached to disability:Attitudes towards disabled people and attitudes towards integration. **Diss. Abs**. Inter.,57 (3), 719.

Donaldson, D. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research, **Exceptional Children**, 46 (7), 504-513.

Ellis. A & Happermr R .A..A (1979). **new guide to rational Living.** (Reved). Englewoos Cliffs, NJ:Prentive – hall: and Hollywood, CA:Wilshire Books.

Gladding , S. T. (1996) **Counseling : A Comprehensive Profession** (2nd , Ed.). New York Macmillan.

Gottlib, J.(1981). Mainstreaming fulfilling promise?. **American Journal of Mental Deficiency**, 86 (2).

Hall, C.S. & Lindzy , G. (**Theories of Personality** .(3rd .ed.)New York: John Willey & Sons.

Jacobs, Edward E.& Masson, Robert L. & Harvill, Riley L.(2002**). Group Counseling** : Strategies and Skills. Brooks/Cole.

Jones,Richard N. (2002). **Six Key Approaches to Counseling and Therapy**. Willington House, London.

Lee Swanson, H.; K.f. Cohran and C.A. Ewers (1990): Can learning disabilities be determined from working memory performance? **J. Learning Disabilities**, Vol. 23,No 1,PP.59-67.

Lerner, J.,(2000), **Learning disabilities Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies** .(Eight Edition). Houghton Mifflin Company.

Mercer, C.D.(1997). **Students With Learning Disabilities**. 5th Ed. Prentice Hall Inc.

Myrick, R.D. (1993) **Development Guidance and Counseling**: A Practical Approach (2nd, Ed.) Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.

Peggy C.(1990): An investigation of the self- c0ncepte and locus of control of specific learning disabled students, **Diss Abst. Int**., Vol. 51, NO. 4, P.1192A.

Smith, (2004), **Introduction to special education**, fifth edition, library of congress cataloging in publication data.

Smith, M. (2001**). Attitude of middle school teachers in Tennessee toward inclusion of student with disabilities**. A Bell & Howell Company , Columbus.

الملحق (أ)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم ا الرحمن الرحيم

الاستبانة



جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
قسم الإرشاد والتربية الخاصة

أخي الطالب/أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته

وبعد،،،

ينوي الباحث القيام بدراسة بعنوان "مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهـات الطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة" ويحتوي علـى مجموعة من الفقرات التي تعبر عن اتجاهكم نحو الطلبة من ذوي صعوبات الـتعلم، راجيا تحديد موقفكم نحو كل فقرة بوضع إشارة (x) في المكان الذي يعبـر عـن موقفك مقابل كل فقرة. تتكون الاستبانة من عبارات تقريرية عددها (20)عبارة، عن اتجاهات عينة الدراسة نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وذلك بتوضيح مـوقفكم منها باختيار واحدة من خمس إجابات هي :

1- ينطبق بدرجة عالية جدا.
2- ينطبق بدرجة عالية
3- ينطبق بدرجة متوسطة
4- ينطبق بدرجة قليلة.
5- ينطبق بدرجة قليلة جدا.

الباحث

إبراهيم صبري الوحوش

<u>معلومات الديمغرافية :</u>

الاسم :

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

الصف:

العمر:

الرقم	الفقرة	ينطبق بدرجة عالية جدا	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة قليلة	ينطبق بدرجة قليلة جدا
1	لا يشكل الطالب من ذوي صعوبات التعلم عبئا على سير العملية التعليمية داخل الصف.					
2	يلاقي الطالب من ذوي صعوبات التعلم اهتماما من قبل الجميع.					
3	نظرتي للطالب من ذوي صعوبات التعلم نظرة زمالة وصداقة.					
4	لا أرى أن طموحات الطالب من ذوي صعوبات التعلم محدودة.					
5	أحبذ إقامة صداقة مع طالب من ذوي صعوبات التعلم.					
6	أقدم للطالب من ذوي صعوبات التعلم إلى المساعدة الدائمة.					
7	وجود طالب من ذوي صعوبات التعلم داخل الصف لا يؤدي إلى بطء العملية التعليمية.					

8	أرى أن تعليم الطلبـة مـن ذوي صعوبات الـتعلم فـي الـصفوف العادية له فائدة تذكر.					
9	أن تعلـــيم الطالـــب مـــن ذوي صـعوبات الـتعلم مـع أقـرانهم العاديين يعزز مفهوم ألذات لديهم.					
10	أن تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية لا يحد من نشاط الطلبة العاديين.					
11	أن تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين يـؤدي إلى تطـوير مهـارات اجتماعيـة جديدة.					
12	يتأثر الطالب من ذوي صـعوبات التعلم ايجابيا من قبل أقرانهم من الطلبة العاديين.					
13	من الممكن ممارسـة النـشاطات المختلفة مـع الطلبـة مـن ذوي صعوبات التعلم.					
14	أرى أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يحتاجون للمساعدة من قبلنا نحوهم.					
15	أرى أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التعلم بـشكل خاص.					

الرقم	الفقرة	ينطبق بدرجة عالية جدا	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة ضعيفة	ينطبق بدرجة ضعيفة جدا
16	الطالب من ذوي صعوبات الـتعلم جزء فعال من المجتمع.					
17	الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لا يعيقـون العمليـة التعليميـة فـي الصف.					
18	من الممكن إقامة صداقة مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.					
19	يمكن إقامـة علاقـات اجتماعيـة وتعليمية مـع الطلبـة مـن ذوي صعوبات التعلم .					
20	يتأثر الطالب من ذوي صـعوبات التعلم ايجابيا من قبل أقرانهم مـن الطلبة العاديين					

الملحق (ب)

البرنامج الإرشادي بصورته النهائية

بسم ا   الرحمن الرحيم



جامعة مؤتة

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

الأستاذ الدكتور / المحكم :.............................المحترم

السلام عليكم ورحمة ا   وبركاته .

ينوي الباحث القيام بدراسة حول **(مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة)،** ولما لكم من أهل الخبرة والاهتمام والدراية بهذا الموضوع، فاني أتوجه إليكم بتحكيم هذا البرنامج الإرشادي للاستفادة من خبراتكم حتى يحقق البرنامج الهدف المرجو منه وللتأكد من مدى صلاحية البرنامج ومناسبته لموضوع الدراسة من حيث :

- الأساليب الإرشادية المتبعة.
- عدد الجلسات الإرشادية ومدة كل جلسة .
- أي تعديلات تفيد الدراسة .

شاكراً لكم حسن التعاون

الباحث

إبراهيم صبري الوحوش

طريقة بناء البرنامج الإرشادي :

تم بناء البرنامج باعتماد طريقة الإرشاد الجمعي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي الصعوبات التعلم، حيث يعتبر برنامج الإرشاد الجمعي أفضل لإرشاد مثل هذه الحالات .

الاستراتجيات التدريبية للبرنامج الإرشاد :

1- **مواجهة الأفكار اللاعقلانية:** التعرف على الأفكار اللاعقلانية وكيفية مواجهتها وتعريف المجموعة لأنها تسبب الاضطراب و المشاكل النفسية لأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم .
2- **النمذجه :** من خلال طرح أمثلة عن أشخاص كانوا يعانون من صعوبات التعلم ولكنهم أصبحوا نموذجا يحتذى به .
3- **لعب الأدوار:** من خلال تبادل أدوار مثل تمثيل الطلبة العاديين لأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم .
4- **التخيل :** يطلب المرشد من الطلبة العاديين أن يتخيلوا أنفسهم مكان أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم .
5- **الواجبات المنزلية :**وهو جزء أساسي من البرنامج الإرشادي من خلال تطبيق المسترشدين لما تم تعلمه في الجلسات الإرشادية في المواقف الحياتية اليومية .
6- **التعزيز الاجتماعي :** ويتم ذلك في أثناء الجلسات من خلال التعزيز للأفكار الإيجابية من خلال تقديم الثناء لهذه الأفكار و مدى تطبيقها في الحياة اليومية .
7- **أسلوب طرح الأسئلة .**
8- **أسلوب التلخيص لما دار في كل جلسة** .
9- **التغذية الراجعة لما تم تعلمه في الجلسات.**
10- **المناقشة والحوار للموضوعات اللاتي تم تناولها في كل جلسة.**

البرنامج الإرشادي

البرنامج الإرشادي: إعداد الباحث :

يتم تقديم هذا البرنامج إلى الطلاب العاديين بهدف تعديل اتجاهاتهم الـسلبية نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى اتجاهات إيجابية مما يؤدي إلى تقبلهم لهم.

ويعد هذا البرنامج بمثابة شكل من أشكال برامج التدخل المبكر لتعديل مثـل هذه الاتجاهات السلبية .ويتوقف تحقيق الهدف من هذا البرنامج على مساعدة الطلاب العاديين على تقبل زملائهم ذوي صعوبات التعلم بما لديهم من صعوبات تعلـم، وان نصحح المفاهيم الخاطئة للطلاب العاديين من خلال مهارات التفاعل والتواصل مـع زملائهم ذوي صعوبات التعلم وفي سبيل ذلك تتم ترجمة أهداف البرنامج في صورة مواقف معرفية سلوكية باستخدام فنيات متعددة هي الشرح والمناقشة والنمذجه ولعب الدور.

ويتكون البرنامج الحالي من 12 جلسه ويقدم بشكل جماعي ومدة كل جلـسه (40-45) دقيقه ويستمر البرنامج 6 أسابيع بواقع جلستين أسـبوعيا وفيمـا يتعلـق بمحتوى البرنامج وجلساته فكان على الشكل التالي :

الجلسة الأولى : (الجلسة البنائية التمهيدية (التعارف))

المبررات:

تعتبر هذه الجلسة من أهم جلسات البرنامج الإرشادي باعتبارها جلسة تمهيديـه تسهم في بناء علاقة إيجابية بين أفراد المجموعة الإرشادية والمرشد وتعريف أعضاء المجموعة بالبرنامج وأهدافه وتوقعاتهم من خلال إشراكهم في البرنامج ،وتـصحيح التوقعات الخاطئة، وتوضيح أدوار وحقوق وواجبات كل أعضاء البرنامج الإرشادي، وتثبيت مبادئ الالتزام والاحترام المتبادل بين المشاركين فـي البرنـامج والباحـث والمشاركين أنفسهم ، وكيف سيتم ومتى وأين وواجب كل فرد وحقوقه.

الأهداف " النتاجات المتوقعة ":

1ـ إتاحة المجال للتعارف بين الباحث وأعضاء البرنامج .

2ـ تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم البرنامج الإرشادي المخصص لهم و الهـدف منه و من تكوينه .

3ـ الاتفاق على مكان ومواعيد اللقاءات مع التأكيد على ضرورة الالتزام والمواظبة.

4ـ تحديد واجبات وحقوق كل فرد من أفراد المجموعة .

6-كما تم فيها القياس القبلي لاتجاهات الطلاب نحو اقـرأنهم مـن ذوي صـعوبات التعلم.

النشاطات :

ـ يبدأ الباحث بتقديم نفسه للمشاركين بعد الترحيب بالمجموعة ويعرف بنفسه ويعطي مقدمة بسيطة حول فلسفة البرنامج حيث يعطي معنى الإرشاد الجماعي قائلا لهـم : إن الإرشاد الجماعي علاقة مهنية تتضمن المساعدة لحل المشكلات والـصعاب بـين أفراد المجموعة من خلال المناقشة الجماعية مع المرشـد يهـدف لتحقيـق أهـداف إرشادية محددة من خلال التفاعل بين الأعضاء للتوصل إلـى طـرق و أسـاليب و مقترحات لحلها بطريقة مناسبة للمجموعة .

- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة تقديم أنفسهم قائلا لهم :كل واحد منكم يعرف عن نفسه بالطريقة التي يراها مناسبة كذكر هواياته , واكثر شـيء يحـب عملـه، والقيام به , مثلا : أنا أحب كرة القدم .

ـ يقوم كل فرد بتعريف نفسه للمجموعة بطريقة حره تلقائية .

ـ التحدث حول البرنامج الإرشادي بكلمات واضحة ومختصرة وبسيطة قـائلا لهـم :أن هذا البرنامج عبارة عن مجموعة من الجلسات يبلغ عددها 12 جلسه تهدف إلـى مساعدتكم في تغيير اتجاهاتكم نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم عن طريق عـدد من الأساليب والأنظمة التي سنقوم بها سويا .

ـ يوضح الباحث للمشاركين أن البرنامج المقترح مكون من اثنتي عشر جلسة ستعقد هذه الجلسات في مدرسة زين الشرف الثانوية للبنات بالاتفاق مع مدير مديرية التربيه

والتعليم محافظة الطفيلة ورئيس قسم الإرشاد التربوي فـي المديريـة , سـيوزع محتوى البرنامج متضمنا عنوان الجلسات و موعد و مكـان تنفيـذها علـى جميـع المشاركين .

ـ يؤكد الباحث أن هذا البرنامج هو من اجل تغيير اتجاهات الطلبة العـاديين نحـو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

- يناقش الباحث أعضاء المجموعة ويذكرهم بالقواعد والإجراءات التي تحكم العلاقة بينهم خلال الجلسات، وذلك بترك المجال للمشاركين بإلقاء آرائهم وإجاباتهم، مـثلا: الالتزام بالحضور في الموعد المحدد للجلسات، الحديث باستئذان، احتـرام وجهـات نظر الآخرين، الاستماع والإصغاء الجيد، تنفيذ ما يطلب من واجبات وأنشطه.

الجلسة الثانية: (توقعات المشاركين في البرنامج الإرشادي)

المبررات:

أن مناقشة أعضاء المجموعة بتوقعاتهم حول البرنامج يخلـق جـوا مـن الثقـة المتبادلة بين الباحث وأعضاء المجموعة، وتبادل الآراء يساعد أيضا بتزويد أعـضاء المجموعة بتغذيه راجعه حول البرنامج والتوقعات المختلفة من البرنامج من وجهـة نظرهم، والتعرف على التوقعات الخاطئة وتصحيحها في مقابـل تثبيـت التوقعـات الواقعية الصحيحة.

الأهداف" النتاجات المتوقعة":

1. أن يحدد المشاركين توقعاتهم من البرنامج من خلال مشاركتهم
1. أن يذكر المشاركين التوقعات الصحيحة والخاطئة من البرنامج
2. العمل على تنمية روح العمل الجماعي وبروح الفريق الواحد عند المشاركين

النشاطات:

- يبدأ الباحث بتحية المشاركين وتهيئتهم لبدء الجلسة وذلك بالاستفسار حول انطباعاتهم حول ما دار في الجلسة السابقة .
- يطلب الباحث من بعض المشاركين قراءة انطباعاتهم وملاحظاتهم عن الجلسة السابقة والاجابه عن بعض الاستفسارات من قبلهم
- يقوم الباحث بتقسيم أعضاء المجموعة المشاركين إلى ستة مجموعات بواقع خمس مشاركين لكل مجموعه .
- يطلب الباحث من كل مجموعه كتابه توقعاتهم من البرنامج خلال عشر دقائق تمهيداً لمناقشتها مع المجموعة من خلال من تختاره المجموعة ممثلاً لها بحيث يتم استبداله في كل جلسه إرشاديه .
- بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم الباحث بالطلب من المجموعة بأكملها الانتباه والتركيز لمناقشه التوقعات من البرنامج .
- يعرض كل ممثل مجموعه التوقعات التي تم تدوينها من قبل مجموعته.
- يسجل الباحث هذه التوقعات على السبوره بشكل متكامل.
- بعد الانتهاء من النقاش والتسجيل يسأل الباحث عن التوقعات الواقعية التي يمكن تحقيقها وحذف التوقعات غير الواقعية والتي لا يمكن تنفيذها.
- يسجل الباحث التوقعات التي تم الاتفاق عليها على شكل عقد مكتوب نسختين، يوقع عليه المشاركون بحيث يعطى نسخه لكل مشارك ويحتفظ الباحث بالنسخة الثانية.
-

واجب بيتي:-

يطلب الباحث من كل مشارك كتابة خمس أحداث أو مواقف حدثت له مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

الجلسة الثالثة :

عنوان الجلسة : (عرض فكرة مبسطة عن صعوبات التعلم)

أهداف الجلسة :

1- التعرف على مفهوم صعوبات التعلم .

2- أسبابه وفئاته وإشكاله.

3- وخصائص الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

4- استبدال الأفكار غير عقلانية بأفكار عقلانية واقعية .

الأساليب المستخدمة في هذه الجلسة :

1- أسلوب الحوار والمناقشة.

2- التعزيز الاجتماعي.

3- مواجهة الأفكار غير عقلانية .

4- الواجب البيتي.

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية ،يقوم المرشد بعرض أهداف الجلسة ، ومناقشة المجموعة بالواجب البيتي والبدء بمفهوم صعوبات التعلم ومناقشة المجموعة أسبابه وفئاته وإشكاله ويقوم المرشد بذكر خصائص الطلبة من ذوي صعوبات التعلم واستخلاص الأفكار غير عقلانية والعمل على استبدالها من خلال مواجهة الأفكار عقلانية بأفكار عقلانية واقعية يشرح المرشد أهمية التعاون من اجل مساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من خل تلبية حاجاتهم والعمل تغيير الاتجاهات نحوهم .

تلخيص الجلسة بذكر أهم النقاط التي تم مناقشتها داخل الجلسة الإرشادية.

الواجب البيتي: تكليف إفراد المجموعة بكتابة قائمة من خمسة جمل من الأفكار الموجودة عندهم نحو الأطفال من ذوي صعوبات التعلم .

أنها الجلسة الإرشادية بالثناء والشكر للمجموعة والتأكيد على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة الرابعة :

عنوان الجلسة : (طبيعة العلاقة بين الطلبة العاديين واقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم)

أهداف الجلسة :

1- مدى تفاعل الطلبة العاديين مع اقرأنهم من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

2- التعرف بطبيعة الخدمات التي يقدمها المجتمع لذوي صعوبات التعلم.

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

1- المناقشة والحوار .

2- التخيل.

3- طرح الأسئلة .

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية بكل حفاوة وبشاشة، وعرض أهداف الجلسة ومناقشة المجموعة بالواجب البيتي.

نشاطات:

- يقوم المرشد بطلب من أعضاء المجموعة بوضع صورة لما هو حال الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من خلال التخيل للموقف وكتابة هذه الصورة على ورقة ثم مناقشة أعضاء المجموعة فيما تم كتابته من خلال المجموعات.
- يطرح المرشد السؤال التالي وهو:

ما أهمية التفاعل بين الطلبة العاديين واقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم ،ثم تقوم المجموعات بالإجابة على السؤال وبعد ذلك يتم استخلاص هذه الأهمية من خلال إجابات أعضاء المجموعة والعمل على إبراز هذه الأهمية.

- عمل ملخص للجلسة وما دار فيها .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعة الإرشادية، والتذكير بموعد الجلسة القادمة .

الواجب البيتي: يكلف المرشد مجموعات الطلبة العاديين زيارة غرف المصادر الموجودة في مدارسهم وكتابة تقرير عنها .

الجلسة الخامسة :

عنوان الجلسة : (مدى تأثير الأزمة النفسية على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم)

أهداف الجلسة :

1- توضيح الازمة النفسية التي يمر فيها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .
2- ابراز مدى اهمية دعم هذه الفئة من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من قبل اقرانهم من الطلبة العاديين .

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

1- الحوار والمناقشة .
2- التغذية الراجعة .
3- لعب الادوار.

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية، عرض أهداف الجلسة الإرشادية بشكل مختصر، مناقشة المجموعة الإرشادية من خلال عملية التغذية الراجعة لما جاء في الجلسة السابقة عن أهمية التفاعل بين الطلبة العاديين واقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم ومناقشة المجموعة بالواجب البيتي المتعلق في زيارة مجموعات الطلبة العاديين

لغرف المصادر الموجودة في مدارسهم وكتابة تقرير يتألف من عشرة اسطر تقوم كل مجموعة في إلقاء التقرير المتمثل في زيارتهم لغرف المصادر في مدارسهم ومناقشة محتوى التقرير بشكل جماعي من قبل أعضاء المجموعة الإرشادية ويقوم المرشد بتلخيص التقارير مركز على إبراز محتوياتها.

نشاطات:

- يطلب المرشد من أعضاء المجموعات لعب الأدوار من خلال تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعات من خلال إجراء تمثيل لطلبة من ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يحتاجونهم من دعم من قبل اقرأنهم الطلبة العاديين من خلال ملامستهم لواقع هذه الفئة من المجتمع .
- يقوم المرشد بتدوين احتياجات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم مستخلص ذلك من عملية لعب الأدوار ، ومعرفة شعور الطلبة العاديين بعد عملية تبادل الأدوار وما هو شعورهم إثناء أداءهم لطلبة من اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم ومعرفة شعور هذه الفئة ومدى حاجتها للاتجاهات الايجابية في عملية دعم هذه الفئة من المجتمع.
- عمل ملخص للجلسة الإرشادية وما دار فيها.
- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
-

الجلسة السادسة :

عنوان الجلسة : (تفعيل الدعم الاجتماعي لمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من قبل اقرأنهم الطلبة العاديين).



أهداف الجلسة :

1- تعريف أعضاء المجوعة لمفهوم الدعم الاجتماعي.

2- أن يدرك أعضاء المجموعة مدى أهمية الدعم الاجتماعي في مساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

1- المناقشة والحوار.

2- طرح الأسئلة .

3- التعزيز الاجتماعي.

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية، عرض أهداف الجلسة الإرشادية بشكل مختصر، ومناقشة المجموعة بما دار في الجلسة السابقة.

نشاطات:

- يسال الباحث أعضاء المجموعة: ما هو الدعم الاجتماعي؟ وكيف يمكن توفيره؟
- يعطي الباحث فرصه لأعضاء المجموعة بالإجابة، ثم يعقب قائلا: إن الناحية الاجتماعية للفرد ضرورية جدا يجب استثمارها لتساعد الفرد الذي يعاني من ألازمه بالخروج بأقل الخسائر النفسية الممكنة، وكذلك تجعل من الفرد حين يرى هؤلاء الإفراد محيطين به (أسره ، أصدقاء، معلمين....) تجعله ينظر إلى الحياة بمنظور مختلف أكثر ايجابيه عما كان عليه عند أزمته وبعدها وإثناء معاناته، فيصبح لديه الأمل بوجود من يرغب به ويهتم به وبحالته النفسية.
- يقسم الباحث أعضاء المجموعة إلى ثلاث مجموعات ويطلب منهم مناقشة الاجابه على السؤال التالي: ما دورك في عملية الدعم الاجتماعي في مساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ؟ وكيف تقوم بتفعيل هذا الدور من وجهة نظرك؟
- يناقش الباحث المجموعة بشكل جماعي حول إجاباتهم ومناقشاتهم السابقة.

- يؤكد الباحث أهمية الدعم الاجتماعي في التخفيف من وطأة الأزمة النفسية على الطالب من ذوي صعوبات التعلم.
- عمل ملخص للجلسة الإرشادية وما دارا فيها .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعة.

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من أعضاء المجموعة تحديد مصادر الدعم الاجتماعي في المجتمع المحلي وفي المدرسة وكيفية الوصول إليها من اجل مساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

الجلسة السابعة :

عنوان الجلسة :(اثر الاتجاهات الايجابية والدعم الاجتماعي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم)

أهداف الجلسة :

1- تعزيز الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم
2- تفعيل الدعم الاجتماعي لدى الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

1- المناقشة والحوار.
2- النمذجة.
3- التغذية الراجعة.
4- التعزيز الاجتماعي.

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية، عرض أهداف الجلسة الإرشادية بشكل مختصر، ومناقشة المجموعة بما دار في الجلسة السابقة مستعرضا أهمية الدعم لهذه الفئة ومركزا على الجوانب الايجابية التي تمثل في تعديل اتجاهاتهم الايجابية نحو اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم والعمل على تفعيل الدعم الاجتماعي من خلال تقديم التعزيز الايجابي من خلال الثناء على الأفكار الايجابية التي تدعم اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم.

نشاطات:

- يقوم المرشد بإعطاء أمثلة على أشخاص عانوا من مشكلة صعوبات التعلم ولكنهم استطاعوا التغلب عليها .
- عمل ملخص للجلسة الإرشادية وما دارا فيها .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعة.

الجلسة الثامنة :

عنوان الجلسة : (مواجهة الأفكار غير عقلانية).

أهداف الجلسة :

1- التعرف على الأفكار غير عقلانية الموجودة لدى الطلبة العاديين نحو اقرأنهم من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

2- تعزيز الأفكار الايجابية والعمل على إزالة الأفكار السلبية .

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

4- المناقشة والحوار.

5- طرح الأسئلة .

6- تعزيز الاجتماعي.

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

يتم الترحيب من قبل المرشد بأعضاء المجموعة الإرشـادية، العمـل علـى عرض أهداف الجلسة الإرشادية ومناقشتهم في الواجب البيتي من خلال فرز الأفكار إلى أفكار ايجابية وأخرى سلبية والعمل على تعزيز الأفكار الايجابية وإزالة الأفكـار السلبية (مواجهة الأفكار غير عقلانية والعمل على جعلها أفكار عقلانية واقعية).

نشاطات :

- يطرح المرشد السؤال التالي وهو:
  ما ذا تفعل عندما يكون لديك صديق يعاني من صعوبات في الـتعلم؟ ،ثـم تقـوم المجموعات بالإجابة على السؤال وبعد ذلك يتم استخلاص هذه الأفعال من خلال إجابات أعضاء المجموعة والعمل على إبراز هذه الأفعال والتركيز على تعزيـز الأفعال الايجابية .
- عمل ملخص للجلسة وما دار فيها .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعـة الإرشـادية، والتـذكير بموعد الجلسة القادمة .

الجلسة التاسعة :

عنوان الجلسة : **(تدريب الطلبة العاديين على التفاعل مع اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم أهداف الجلسة :**

1- مساعدة الطلبة العاديين في التكيف مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .
2- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة العادين نحو اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

1- المناقشة والحوار.
2- النمذجة.
3- الواجب البيتي .
4- التعزيز الاجتماعي.

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

يتم الترحيب من قبل المرشد بأعضاء المجموعة الإرشادية، والعمل على عرض أهداف الجلسة الإرشادية ومناقشتهم في الواجب البيتي، وعرض ما تم التوصل إليها من نتائج ايجابية، والعمل على تعديل الأمور التي تكون بحاجة إلى التصويب،وعرض أمثلة عن طلبة كانوا يعنون من صعوبات في التعلم واستطعوا التغلب واصبحو فاعلين في مجتمعهم.ومناقشة المجموعة في هذه النماذج والتواصل إلى أهمية هذه الفئة في المجتمع والحديث عن الدور الذي تلعبه اتجاهات الطلبة العاديين نحو هذه الفئة.

نشاطات :

- يتيح المرشد للمجموعة الإرشادية الحديث عن أهمية التعامل مع هذه الفئة من المجتمع وتقبلها بما يعود على المجتمع ككل، والعمل على تعزيز الاتجاهات التي تكون ايجابية والعمل على تصحيح الاتجاهات السلبية والعمل على إزالتها.
- عمل ملخص للجلسة وما دار فيها .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة

الجلسة العاشرة :

عنوان الجلسة : **(تعزيز الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة العاديين نحو اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم).**

أهداف الجلسة :

1- مدى حاجة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى تطوير الاتجاهات الايجابية.
2- مدى حاجة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى الشعور بالحب والصداقة بينهم وبين زملائهم العاديين .

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

1- الحوار والمناقشة.
2- التغذية الراجعة.
3- التعزيز الاجتماعي.
4- التلخيص.

شكيفية سير الجلسة الإرشادية :

الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية، وعرض الهدف الجلسة يقوم المرشد بمناقشة أعضاء المجموعة في مدى أهمية الاتجاهات الايجابية لطلبة من ذوي صعوبات التعلم والعمل على إعطاء تغذية راجعة لأعضاء المجموعة لما دار في الجلسة السابقة من خلال التركيز على أهمية التفاعل بين الطلبة العاديين مع اقرأنهم من ذوي صعوبات التعلم

نشاطات:

- يطلب المرشد من أعضاء المجموعة طرح مجمل للاتجاهات التي تكون ما خوذة عن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

- يقوم المرشد بفرز الاتجاهات الايجابية السلبية ومناقشة المجموعة فيها والعمل تعزيز الاتجاهات الايجابية من خلال شرح مدى أهمية هذه الاتجاهات الايجابية من خلال عرض الفائدة منها وبالمقابل عرض السلبيات من الاتجاهات ومدى تأثيرها على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

- عمل ملخص للجلسة وما دار فيها .

- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعة والتركيز بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الحادية عشر :

عنوان الجلسة : (تدريب أعضاء المجموعة على التعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم)

أهداف الجلسة :

1- تدريب الطلبة العاديين على التعامل والتفاعل الجيد مع زملائهم من ذوي صعوبات التعلم.

الأساليب التي سوف تستخدم في هذه الجلسة:

1- الحوار والمناقشة.

2- التغذية الراجعة .

3- لعب الادوار.

كيفية سير الجلسة الإرشادية :

الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية، وعرض أهداف الجلسة الإرشادية بشكل مختصر ومناقشتها في الواجب البيتي ويعرض المرشد ما توصل إليه أعضاء المجموعة من نتائج ايجابية من خلال تعديل الأفكار واللاعقلانية السلبية إلى أفكار عقلانية ايجابية

نشاطات:

- إجراء تغذية راجعة لكل ما تم تعلمه في الجلسات السابقة من حيث مفهوم صعوبات التعلم،حاجات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
- يطلب المرشد من أعضاء المجموعة من الطلبة العاديين بلعب دور غير مألوف في التعامل مع اقرأنهم من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم والقيام بتقبلهم، مع ملاحظة الفرق إثناء التعامل والتعزيز لما تقوم به كل مجموعة من دور ايجابي ولتشجعهم على ممارسته في الحياة اليومية.

- عمل ملخص للجلسة الإرشادية وما دارا فيها .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بالشكر والثناء على المجموعة.

الجلسة الثانية عشر: الجلسة الختامية(تقييم البرنامج)

ويتم فيها تقيم البرنامج من خلال القياس البعدي لاتجاهات الطلاب العاديين .

المبررات:أن التقييم عمليه مهمة وضرورية لتحديد مدى ملائمة الإجراءات المتبعـة خلال جلسات البرنامج الإرشادي وفعاليته وأيضا يعتبر التقييم من وسـائل التغذيـة الراجعة لكل من الباحث وأعضاء المجموعة للوصول إلى تحقيق الأهداف التـي تـم تصميم البرنامج لأجلها.

الأهداف "النتاجات المتوقعة":

1.يكتسب أعضاء المجموعة التجريبية الاتجاهات الإيجابية عن أقـرانهم مـن ذوي صعوبات التعلم .

2.تقييم المهارات الإرشادية الجديدة المستخدمة في تعديل الاتجاهـات لـدى الطلبـة العاديين نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم .

3.تقييم أعضاء المجموعة للبرنامج وممارستهم لتدريباته ومدى الفائدة منه.

الانشطه:

- الترحيب بأعضاء المجموعة والثناء على مشاركتهم والتزامهم بالبرنامج وفاعليتهم في تنفيذ الانشطه خلال الجلسات.
- مناقشة النقاط الايجابية والتي بحاجه إلى تحسين وذكر انطباعهم عن البرنامج.
- أن يذكر أعضاء المجموعة الصعوبات التي واجهتهم خلال مشاركتهم بالبرنـامج وكيف تغلبوا عليها.
- تحديد المشكلات المتوقعة والأزمات التي من الممكن أن يتعرض لها الطلبـة مـن ذوي صعوبات التعلم من الاتجاهات السلبية نحوهم .

- يوزع الباحث على أعضاء المجموعة أداة التقييم التي أعدها ويطلب منهم الاجابه على فقراتها بموضوعية تامة وصراحة
- توجيه الشكر لجميع المشاركين .
- الاتفاق على آلية للتواصل معهم مستقبلا.